La lectura y los lectores

¿Cómo dialogar con el texto?

Mabel Pipkin Embón

serie educación

HOMO SAPIENS
EDICIONES

MABEL PIPKIN EMBON

Es profesora titular ordinario y directora de proyectos de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Obtuvo los títulos de Suficiencia de Investigadora y de Doctorado en Psicología en la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona (España). Además, es Profesora de Ciencias de la Educación y Especialista en Educación Diferenciada, títulos otorgados por la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos, República. Argentina).

Fue becaria externa del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) (1991-1993). Ha trabajado en todos los niveles de enseñanza y realizó clínica psicopedagógica por más de 20 años. Ha dictado cursos de formación para docentes en la ciudad de Barcelona, correspondientes a la Formación Permanente del Instituto de Ciencias de la Educación.

Libros publicados: *¿Cómo se construye el significado del texto?* (1994, Homo Sapiens, Rosario); *Formación Docente con maestros. Un lugar posible.* (1994, Homo Sapiens, Rosario).

Otras publicaciones: "De la formación a la investigación. Diferentes niveles de interacción en un contexto escolar". Presentado en el *II Congreso Internacional de Educación infantil*. Granada, España, 1992.

Coautora de la investigación realizada con profesionales del IMIPAE (Instituto Mu-

Sigue en solapa posterior

nicipal de Investigaciones de Psicología Aplicada a la Educación) en Barcelona: *Influencia de la Formación en la Práctica Docente: Construcción y Ensayo de un instrumento de Observación* (1993). "¿Cómo se construye el fracaso escolar?" en la Revista Homo Sapiens de Rosario, Argentina (1994). Coautora con Tolchinsky, L. de: "Seis lectores en busca de un texto", en revista *Aula de Innovación Educativa* Nº 39 Año IV. Barcelona (1995). "Las estrategias de aprendizaje en contexto de interacción escolar". Presentado en las *III Jornadas de Infancia y Aprendizaje. Más allá del Curriculum en Madrid* (1995). "Estrategias grupales de la comprensión lectora". Presentado en el *IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* Universidad de Barcelona (1996). En la revista *Novedades Educativas* Nº 79, el artículo "La comprensión lectora en el aula. Estrategias grupales para la comprensión de textos". En las Memorias del 3er. Congreso Nacional de la lectura Lectura y Nuevas Tecnologías la ponencia: "Conductas lectoras: procesamiento *on-line*", Bogotá, Colombia (1997). En la revista *Aula Hoy* de Homo Sapiens, el artículo "Programa para la comprensión lectora: búsqueda focalizada de inferencias en la lectura de textos" (1997). En la revista *Novedades Educativas* Nº 85, el artículo "Alternativas pedagógicas institucionales". *Procesos inferenciales y comprensión lectora. Un estudio de múltiples aproximaciones en contexto escolar* (1998) Barcelona: Universidad de Barcelona. Tesis Doctoral.

Premio VIII Jornadas de Educación al mejor libro de educación de edición 1997, en la Categoría Obras Sobre Prácticas de aula, por el libro *Formación Docente con los maestros. Un lugar posible.*

Directora de Proyectos de Investigaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos: *Análisis de la Práctica Educativa. ¿Cómo se construye el fracaso escolar?* (1993). *Alternativas Institucionales Pedagógicas en relación con el fracaso escolar.* (1996). *¿Cómo se construye el significado de un texto? Búsqueda de inferencias en la comprensión lectora.* (En curso). *Interacción entre niños/as para la escritura, evaluación de textos narrativos y de noticias periodísticas* (En curso).

LA LECTURA Y LOS LECTORES

¿Cómo dialogar con el texto?

Mabel Pipkin Embón

serie educación

Homo Sapiens
EDICIONES

© 1998 - Homo Sapiens Ediciones
Sarmiento 646 - Rosario

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

ISBN:950-808-194-5
Prohibida su reproducción total o parcial

Esta tirada se terminó de imprimir en
Talleres Gráficos Brown, Av. Alberdi 861, Rosario
en el mes de agosto de 1998

Diseño de tapa: María Luisa Corelli.

He dedicado este libro a mis nietos: Ariel, Lucas, Ignacio, Melisa, Omer y Federico.

Y también a la Memoria de mi papá, de Oscar y de Gustavo.

ÍNDICE

Prefacio *de Liliana Tolchinsky* 9
Prólogo *de Juan Antonio García Madruga* 13
Introducción 17

Parte I. **Motivación e interés por la lectura.**
Cap. 1. Ubicación de la problemática 23
Cap. 2. El gusto y la enseñanza de la lectura 27
Cap. 3. Diálogo con el texto 31

Parte II. **Algunas consideraciones teóricas.**
Cap. 4. ¿Qué es la lectura? 37
Cap. 5. ¿Cómo evaluar la lectura? 45
Cap. 6. ¿Qué se entiende por inferencia? 49
Cap. 7. Factores que inciden en la lectura 53
Cap. 8. Interacción en el aula 57

Parte III. **Situaciones de diálogo con el texto.**
Cap. 9. Interacción entre niños y un adulto 63
Cap. 10. La lectura en voz alta: *el lector* 69
Cap. 11. ¿Cómo definen los niños términos desconocidos?: *el detective* 83
Cap. 12. ¿Cómo y qué preguntan los niños al texto?: *el preguntón* 97
Cap. 13. ¿Cómo se sintetiza un texto?: *el periodista* 109
Cap. 14. ¿Cómo predicen el desenlace de un relato?: *el adivino* 115
Cap. 15. ¿Cómo relacionan lo leído con los propios conocimientos?: el sabio 125

Parte IV. **Poslectura. Cuestionarios de tipo inferencial.**
Cap. 16. ¿Cómo responden los niños? 135

Parte V. **La lectura y la computadora.**
Cap. 17. Los ciberlectores 141

Parte VI. **Y los docentes ¿qué?**
Cap. 18. ¿Cómo lo vivieron los docentes, qué opinaron los alumnos? 153

Parte VII. **Programa para la comprensión lectora.**
Cap. 19. Búsqueda focalizada de inferencias en la lectura de textos 165

Apéndice 1 171

Apéndice 2 191

Bibliografía 195

PREFACIO

Pocas actividades humanas han sido objeto de mayor valoración y alabanza que la lectura. Resulta difícil encontrar otra a la cual se le atribuyan tantos beneficios: transmitir información, divertir, provocar placer, desarrollar agudeza crítica, sensibilidad, curiosidad, ilusión y sabiduría. Pocas cuya carencia sea equiparada con la marginación, la pobreza y la ignorancia. Ninguna sobre la cual exista mayor consenso de que es responsabilidad de la escuela. Desde su incoación, enseñar a leer ha sido un objetivo fundamental de la escuela.

A pesar de todo lo anterior, cada vez que se realizan evaluaciones nacionales de rendimiento escolar - en países tan distintos como España, Estados Unidos, Francia o Argentina -la afición por la lectura y la comprensión lectora presentan resultados preocupantes. No sólo eso.

Al comienzo de los años 80 la asociación *ATD Quart Monde* crea un término «iletrismo» sin definición precisa pero cuyo uso se expande rápidamente. Hay quien sostiene que es un término inventado para evitar la infamia asociada al término analfabeto, (analpha- *bete*); que se trata de un eufemismo encubriendo la misma realidad de siempre, la existencia de analfabetos aún entre quienes asistieron más de tres años a la escuela; realidad ésta que los países desarrollados se resisten a aceptar y a publicar. Otros sostienen que es un término adecuado para describir la situación de cientos de miles de personas de todas las edades a quienes se enseñó a descifrar textos escolares pero que no parecen capaces de obtener ninguno de los antes listados supuestos beneficios de la lectura - ni información, ni placer, ni diversión, ni agudeza, ni sensibilidad tampoco curiosidad, ilusión o sabiduría - .

Poco importa si el término es eufemismo o redefinición. En cualquier caso la denuncia reiterada de esta esta carencia llámese analfabetismo o illetrismo, resistente aún a las tecnologías de la información y, aparentemente, a muchos de los

métodos de enseñanza de la lectura justifica la actualidad de libros como el de Mabel Pipkin. Se trata de una contribución en la búsqueda de maneras de trabajar en la escuela para que todos los alumnos aprendan a leer, no a descifrar textos escolares sino a leer.

La propuesta, inspirada en los trabajos de Ann Brown y Palincsar, consiste básicamente en interactuar activamente con un texto desde distintas perspectivas. Las distintas perspectivas están representadas por distintas acciones sobre los textos: preguntar por lo que no se conoce; resumir lo que ya se leyó para seguir leyendo, relacionar lo leído con lo que ya se sabe, anticipar lo que sigue para orientar la lectura posterior. Las mencionadas son sólo algunas de las acciones que realizamos los lectores al leer un texto, a veces las realizamos casi sin darnos cuenta, otras veces las hacemos de manera deliberada dependiendo de los propósitos, de nuestra experiencia lectora o de la dificultad del texto de los propósitos. Automáticas o deliberadas son acciones imprescindibles. No es posible leer sin interactuar activamente con el texto, o como dice Mabel, sin dialogar con él.

La propuesta de enseñanza reciproca que Mabel desarrolla y enriquece sugiere vías prácticas y agradables para aprovechar los recursos del aula, sobre todo los compañeros y la maestra para poder diversificar las acciones sobre un texto. La propuesta es clara, sencilla y viable. Además, permite muchísimas variaciones, se podrían agregar otros roles, o trabajar de forma individualizada cada uno de los propuestos, alternar los tipos de texto o incluir otros adultos. Los lectores encontraran muchísimas ideas para crear variantes sobre la propuesta básica

Es importante tener en cuenta que en este tipo de propuesta la diversidad de los alumnos es un factor positivo. Cuanto más diversos los saberes mayor será el aprovechamiento conjunto de la actividad de lectura. Otro aspecto a destacar de esta actividad es que se centra en las distintas lecturas de un mismo texto. Y esto marca una diferencia importante respecto de recomendaciones didácticas habituales que giran alrededor de la diversidad de textos. Claro que es fundamental leer distintos tipos de texto, pero tan importante como diversificar los materiales de lectura es diversificar las maneras en que un mismo texto puede ser leído. Cada vez que volvemos a un texto podemos «ver» otras

cosas, cuando anticipamos nos percatamos de cosas diferentes que cuando resumimos o que cuando adivinamos el significado de una palabra, cada una de estas acciones constituye no sólo otra vía de acceso al texto sino que aumenta y enriquece nuestra comprensión.

La propuesta de enseñanza recíproca tiene antecedentes históricos interesantes aunque cada uno haya tenido motivaciones muy diferentes. La interacción activa con roles diferenciados –el preguntón, el sabio, el tonto- forma parte de la tradición de las escuelas talmúdicas. En otros tiempos y en otro contexto, el Sistema Lancasteriano, introducido por Rivadavia, y de corta duración por cierto, intentaba aprovechar la diversidad de edades de los alumnos como medio de dinamizar y mejorar el sistema educativo argentino a fines del siglo XIX. La escuela unitaria sigue aún funcionando, en algunos casos magníficamente, en la heterogeneidad de edades y saberes. A pesar de la distancia entre todas estas propuestas coinciden en la posibilidad de transformar la heterogeneidad en factor de aprendizaje. También en este sentido el libro de Mabel es una contribución importante, la heterogeneidad de perspectivas es factor de aprendizaje, en la lectura como en tantos otros dominios del conocimiento

Para finalizar, permítaseme un tono más personal. Tuve el gusto de acompañar a Mabel en el proceso de tesis doctoral sobre la cual este libro esta basado. Desde la configuración del tema hasta los últimos detalles de la redacción final fue también una experiencia de lectura desde distintas perspectivas en las que sucesivamente y alternativamente hicimos de preguntonas, sabias, detectives, periodistas y adivinas. Una experiencia de aprendizaje de la cual ambas nos beneficiamos y de la cual ahora podrán beneficiarse nuevos lectores.

Dra. Liliana Tolchinsky

PRÓLOGO

Este libro que el lector tiene entre sus manos tiene una larga historia de gestación de la que soy parcialmente testigo. Recuerdo a su autora yendo y viniendo entre Argentina y España, siempre atareada con su proyecto de tesis que, poco a poco -como la buena comida- se fue configurando, convirtiéndose en un trabajo académico muy completo y valioso. Ahora bien, el presente libro a pesar de tener su origen en la tesis doctoral presentada en la Universidad de Barcelona, es sustancialmente diferente. Para alivio del lector han sido eliminados algunos rasgos y peculiaridades del lenguaje académico, manteniendo al mismo tiempo las ideas y hallazgos que otorgaban su calidad a la tesis doctoral. El resultado final es muy atractivo ya que el lector puede encontrar, conjugados en un sola publicación, algunos de los conocimientos más actuales de la psicología de la comprensión de textos, al lado de experiencias felices y divertidas de aprendizaje lector e ideas para la mejora de la comprensión lectora.

El libro de Alberto Manguel sobre historia de la lectura, que acaba de ser publicado en español, narra con profundo conocimiento y especial habilidad los avatares históricos y contextos sociales en los que se ha visto immersa la lectura, entendida ésta como un proceso mental de tipo individual. El logro y disfrute de la lectura silenciosa supone un avance de importancia crucial en la constitución de un mundo personal y privado donde adquieren sentido y plena relevancia algunas de las categorías morales más relevantes del ser humano, entre ellas su libertad y su responsabilidad. Ahora bien, como el libro de Manguel muestra, este logro es fruto de un largo proceso histórico mediante el cual la escritura se va desgajando poco a poco del lenguaje oral, del habla, convirtiendo la comunicación entre hablante y oyente en una comunicación virtual -anterior al ordenador- entre el lector y el autor. Ahora bien, sin querer caer en tesis recapitulacionistas, este proceso filogenético, histórí-

co, tiene su proceso paralelo en el desarrollo individual, ontogenético. La adquisición de unas habilidades lectoras que permiten comprender y asimiliar la información de los textos en forma rápida y silenciosa - que es un requisito clave para ser un ciudadano con todos los derechos- se produce a lo largo de un proceso temporal que implica numerosos aprendizajes componentes, muchos de ellos realizados en contextos de interacción entre los niñós y las niñas, con la ayuda de los adultos. El paso de la conversación real del habla a la conversación virtual de la lectura se realiza en la mayoría de los casos gradualmente, merced a las claves y referencias que la interacción proporciona a la mente humana, permitiendo una progresiva liberación de las ataduras de lo concreto. El libro de la Dra. Mabel Pipkin es un espléndido ejemplo de cómo se pueden organizar esas situaciones de interacción que generan mentes capaces de leer y comprender - y también de escribir-.

La lectura, como la mayoría de las acciones complejas humanas, es una actividad que tiene un propósito, que trata de conseguir una meta. Unas veces leemos por puro placer, degustando el sonido de las palabras; otras nos proponemos buscar algo dentro del texto por lo que nos vemos obligados a examinar en detalle lo que leemos; otras más necesitamos construir una síntesis de la información principal expresada en el texto, a partir de nuestros conocimientos previos; otras, incluso, lo que leemos nos sirve de "pretexto" para imaginar mundos y situaciones posibles. En la lectura conviven metas y propósitos lectores diferentes que delimitan el tipo de interacción, de conversación, que establecerá el lector con el texto. Las situaciones de interacción que se presentan en el libro, diseñadas a partir de los trabajos del equipo de Ann Brown, permiten establecer de forma clara y sencilla estas diferentes metas lectoras de manera que, a partir de ellas, los niños y niñas sean capaces de aprender y discernir las distintas funciones de la lectura, así como practicar los diversos procesos cognitivos implicados. Lo mejor de estas situaciones - con ser muy importante- no es que den resultado, es decir que sean eficaces a la hora de favorecer el aprendizaje de la lectura experta por parte de los alumnos y alumnas, sino que el proceso en sí de aprendizaje lector es atractivo, divertido, motivante para los alumnos. Como se dice al iniciar el capítulo 17, citando a Italo Calvino, la lectura

es una necesidad y al mismo tiempo un placer. cualquier acercamiento instruccional que logre reunir, conjugar, ambos aspectos facilitará el acceso de los niños y las niñas a la esencia intelectualmente poderosa y gratificante de la lectura. El libro de Mabel Pipkin lo hace.

Dr. Juan Antonio García Madruga

INTRODUCCIÓN

Cuando dialogamos con un amigo, si no entendemos algo le preguntamos, de esta manera le damos oportunidad para que nos dé una nueva explicación que nos permitirá, entonces, comprender mejor lo expresado anteriormente. Sin embargo, cuando leemos un texto no tenemos a nuestro lado al autor para interrogarlo cuando no interpretamos lo que está escrito. Es decir, que para leer resulta indispensable aprender a interrogar al texto. No sólo es indispensable interrogarlo sino también confrontarlo con nuestros propios pensamientos, conocimientos, experiencias; nos resulta imprescindible relacionar lo que estamos leyendo con lo que ya sabíamos y necesitamos indagar el sentido más profundo de lo que está escrito. Además, es propio de la lectura, que nos formulemos hipótesis sobre ella. Es decir, que mientras leemos necesitamos producir inferencias y hay autores que estiman que las inferencias son el núcleo del proceso de comprensión, y por esta razón, ellas constituyen el centro de la comunicación humana y sirven para unir estrechamente las entradas de cada párrafo en un todo relacionado. Con frecuencia las inferencias mismas son el punto principal del mensaje, como sucede en nuestra vida cotidiana, ya que es fácil entender que, en los discursos orales y en los discursos escritos, interpretamos mucho más de lo que se dice o de lo que está escrito. Nuestras representaciones del mundo social están menos guiadas por los datos sensoriales inmediatos y dependen más de propiedades y sucesos de carácter inferencial, de manera que para una buena comprensión de lo que escuchamos o de lo que leemos elaboramos marcos interpretativos que nos permiten completar lo que no se ha dicho o lo que no está escrito, ya que el ser humano muestra unas notables capacidades para inferir el significado de los mensajes que recibe de sus semejan-

tes, y es capaz de extraer no sólo el contenido semántico de los mismos, sino también la intención subyacente. Son justamente las inferencias las que permiten crear una representación coherente de un texto, a partir de la creación de una cadena causal de conceptualizaciones que conectan los significados de las diferentes y sucesivas oraciones. Sin ellas sería imposible comprender un texto a un nivel más global que el de la oración, ya que sin su contribución sería imposible lograr la necesaria coherencia entre oraciones sucesivas. Las inferencias permiten pues, lograr una representación coherente del texto en la que la coherencia causal ocupa un lugar de especial importancia; pero a su vez permiten elaborar información contando con los conocimientos del propio sujeto, permiten interpretar palabras no conocidas, completar datos no explícitos, construir el sentido general del texto, permiten predecir situaciones, acontecimientos, desenlaces. Si bien esto es válido no alcanza para que los alumnos y alumnas produzcan "naturalmente" inferencias, es necesario que en la escuela, que en el aula, se posibiliten las condiciones para que estas estrategias se aprendan y se apliquen frente a los textos con los que ellos interactúan, y éste es el objetivo de nuestro estudio.

Por otra parte, sabemos que así como existen diferentes tipos de texto, también existen distintas maneras de leer un texto y distintas maneras de interpretarlo. Hay lecturas intensivas, profundas, minuciosas y atentas; hay lecturas distraídas, extensivas, rápidas, selectivas, transversales o en vertical. Hay lecturas silenciosas entre lectores silenciosos, o lecturas en voz alta mientras los demás callan. Cada manera de leer es motivada por distintos propósitos y cumple con distintas funciones. Nos preguntamos ¿cómo hacer para que los alumnos lean con distintos propósitos?, ¿cómo hacer para que los niños lean de distintas maneras?, ¿cómo hacer para que los niños le pregunten al texto, dialoguen con el autor, lo confronten, lo interroguen?, ¿cómo hacer para que tomen conciencia acerca de las estrategias que emplean para aproximarse a la significación de lo leído? y además, nos preguntamos, ¿cómo hacer todo esto, pero a su vez, en situaciones de interacción entre niños y niñas con un adulto, como serían las situaciones del aula? El motivo de este libro es ir contestando a estos interrogantes y si lo logramos, sería cuestión de otro diálogo, de nuevos interrogantes.

de más cuestionamientos, de posteriores preguntas.

Se pretende que este estudio sea una herramienta útil para el docente en general, para aquellos que buscan desarrollar dentro del aula espacios de lectura empleando estrategias cognitivas y metacognitivas necesarias para llegar al objetivo de leer para aprender, para interpretar mejor la realidad, para preparar a los alumnos, en el análisis crítico del propio conocimiento, de la información, de las disciplinas. Por lo tanto las implicancias pedagógicas están estrechamente ligadas a este estudio y para ello iremos mostrando cómo interactúa el lector con el texto mientras va cumpliendo distintas funciones en su interacción con él y con otros compañeros con quienes comparte el acto de leer.

El libro, que es el resultado -en su idea central- de un trabajo de tesis presentado en 1997 para obtener el título de Dra. en Psicología en la Universidad de Barcelona[1], se organiza alrededor de siete partes fundamentales:

1. Motivación e interés por la lectura.
2. Consideraciones teóricas psicológico - lingüísticas.
3. Diferenciación de funciones en las *múltiples tareas* de interrogación a los textos.
4. Planteo de cuestionarios de tipo inferencial y respuestas escritas de los alumnos.
5. Consideración de opiniones de los alumnos y de docentes sobre las situaciones planteadas
6. Reflexiones acerca de la lectura en relación con la computadora.
7. Propuestas pedagógicas para abordar diversos modos de lectura en la escuela.

Cuando se quiere comunicar una investigación como ésta se encuentran limitaciones, algunas de ellas en relación con la autorestricción a que nos hemos sometido por el amplio caudal de información recabada, sobre todo si consideramos que nues-

[1] Tesis Doctoral: Procesos Inferenciales y Comprensión Lectora. Un estudio de Múltiples Aproximaciones en contexto escolar. Esta Investigación fue financiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Entre Rios de la Rca. Argentina.

tra intención fundamental no es abrumar con datos estadísticos, sino mostrar tipos de estrategias para la lectura, interpretadas desde el fundamento teórico que explique y justifique su empleo.

Agradezco muy profundamente a la Dra. Liliana Tolchinsky, no solamente por la dirección de mi Tesis Doctoral y por sus orientaciones precisas, sino por la actitud de "acompañante" que me permitió superar los avatares de un duro y gratificante proceso que se desarrolló salvando la distancia de 12.000 km. que nos separaba y que solamente al final pudimos acortar gracias a los beneficios de los E-Mail. Del mismo modo deseo señalar la contribución de la Universidad Nacional de Entre Ríos, quien me otorgó los medios económicos para llevarla a cabo. En igual sentido hago llegar mi muy sincero reconocimiento a dos maestras - Adela Ramírez y Mirta Modesti- de la Escuela N° 8 "Juan Martín de Pueyrredón" de la ciudad de Paraná (Entre Ríos, Rca. Argentina), quienes colaboraron con ese estudio y me permitieron generosamente compartir sus clases, estar con sus alumnos y acceder a realizar los trabajos que les requería. También extiendo mi agradecimiento al personal directivo y de secretaría de esa escuela. Enfatizo mi recuerdo afectuoso a los niños y niñas que fueron seleccionados para esa investigación. Además, agradezco a cuatro maestras - Alicia Amanda de Jong, Liliana Temporelli, Mirta Rayes y Claudia Palma Parodi- de la Escuela Normal Superior "José M.Torres" de Paraná (Entre Rios) quienes explicitan, para una experiencia realizada en sus aulas, sus opiniones y reflexiones. Por este motivo extiendo mi agradecimiento a las autoridades de ese establecimiento que posibilitaron todas las actividades que fuimos realizando.

Quiero agradecer también al Area de Gráfica del Centro de Producción de la Facultad de Ciencia de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos quienes diseñaron los dibujos que ilustran los diferentes capítulos.

Finalmente, mi reconocimiento a los componentes del equipo de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos que me acompañan desde hace muchos años: María del Pilar Britos, Liliana Barsanti, Fabiana Viñas, Amanda Blaser y Sonia Luquez.

Parte Primera

MOTIVACIÓN E INTERÉS POR LA LECTURA

Defender la lectura es casi ofensivo, hacer su elogio, demasiado obvio. Los grandes placeres se defienden solos. Lo único que habría que estimular es el aprendizaje de este placer, desde pequeños.

Héctor Abad Faciolince.

Capítulo 1

UBICACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Nos preocupa la poca lectura que se realiza en el aula, el poco uso de libros en general y de buenos libros en particular, la poca o ninguna lectura de autores reconocidos. Nos preocupa, además, por qué las lecturas de textos en la escuela se realizan generalmente "por única vez", modalidad ésta que impide el procesamiento profundo e integrado de lo leído. A pesar de la cantidad de investigaciones realizadas sobre el tema, de todas las modificaciones en los planes de estudios, de todas las "buenas intenciones" de los maestros, los alumnos y alumnas no leen todo lo que tendrían que leer, ni los textos son los suficientemente trabajados e indagados. Nos preguntamos si todos estos motivos serán la causa de que los niños tengan tantas dificultades para encontrar el sentido general del texto y algo más importante aún, tengan problemas para buscar / inferir información y conocimiento en relación con el sentido general de la lectura realizada.

Según la UNESCO[2] en la Argentina, los niños leen en la escuela en una proporción de 0,3 libros por alumno y por año escolar. Es decir que los estudiantes argentinos en los niveles primario y secundario leen menos de un libro por año, cuando -según la misma fuente- la media para España es de 6,5 libros por alumno y por año, la de Japón es de 9,8 y la de los Estados Unidos supera los diez libros (10,5) por año. Si bien esos datos merecen ciertos recaudos, la evaluación estrictamente cuantitativa de las prácticas lectoras arroja datos preocupantes.

Los resultados oficiales obtenidos a partir de la evaluación nacional de la comprensión lectora realizada en el año 1995 nos informan que los niños de 7° grado de EGB obtienen un porcentaje de respuestas correctas de 45,97% cuando se evalúa

[2] Datos recogidos de la publicación en "La Nación" de fecha 26 de junio de 1995. Rca. Argentina.

la utilización de información relevante en las tareas de resumen; de 46,77% cuando se trata de identificar las partes en las cuales se puede dividir un texto; de 48,38% cuando se les pide reconocer el vocabulario relacionado con el sentido del texto; de 45,33% cuando deben identificar el tema principal del texto; de 47,07% cuando tienen que detectar la información textual implícita en un texto informativo y de 49,53% cuando se les pide descubrir las relaciones de causalidad[3]. Nuevamente, aún con las reservas que este tipo de evaluación pueda suscitar, podemos afirmar que más de la mitad de los niños que están por finalizar el ciclo primario parecen presentar serias dificultades para la comprensión de textos.

Enfocar esta problemática tiene varias aristas, desde la política educativa incluye la formación de los docentes para enfrentarla, para situar a los niños de acuerdo con sus necesidades. ¿Por qué decimos esto? Hay niños que dependen exclusivamente de la escuela para aprender a leer y que sólo en la escuela podrán desarrollar prácticas lectoras que les sirvan para seguir aprendiendo e incidan sobre sus posibilidades de acceder a un análisis crítico de la realidad. Por ello resulta alarmante que en aquellos contextos educacionales donde el libro de texto es quizás el único libro que entra en el hogar, no se promuevan múltiples actividades de lectura y no se atiendan suficientemente las dificultades que ella plantea. Estas dificultades generan un efecto Mateo, por el cual los malos lectores leen menos y al leer menos empeoran su lectura, lo cual disminuye aún más las posibilidades de acceso a más información.Y ésta, sin lugar a dudas, constituye una de las más dramáticas formas de marginalidad contemporánea.

Queremos decir con esto que en el interior de la escuela, la enseñanza de la lectura se vuelve difícil, aumenta el número de niños, que a pesar de los años escolares no saben leer y, en general el hábito de la lectura, especialmente de material literario y científico, decrece en forma notable.

En nuestras escuelas se manejan didácticas para la alfabetización inicial pero no resolvemos las etapas posteriores a ella, en relación con la superación de dificultades lectoras, no formamos lectores inteligentes y voluntarios, habituados a leer, no

[3] Operativo Nacional de Evaluación del Ministerio de Cultura y Educación Argentina /1995. (Datos procesados en Mayo de 1996 y suministrados por el Consejo General de Educación de Entre Ríos).

llegamos a ver la relación del alumno con la obra, con el libro.

Es importante encarar estos problemas con criterio directivo-institucional, no podemos seguir discutiendo o consolarnos con nuestras pobrezas.Tenemos que buscar y abrir nuevos caminos, necesitamos aspiraciones completas, comprensivas, institucionales para resolver el problema de la lectura, ya que ella por su condición de apropiación, que implica transformación, permite al sujeto ser crítico ante la información que le proporcionan los diferentes textos.

Capítulo 2

EL GUSTO Y LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA.

Proponemos leer para disfrutar, para soñar, para aprender y, justamente para traer a los niños al gusto por la lectura, pretendemos, en principio, acercarles buenos textos.

Cuando la historia que se lee es aburrida y ofensiva para la inteligencia, la dignidad y la capacidad de asimilación de conocimientos del niño y las estrategias que desarrollan leyendo dicha historia, pierden sentido. Por lo tanto, una diferencia importante en la enseñanza de la lectura la encontramos entre los niños que aprenden a leer con textos que les fascinan, mientras otros aprenden algunas habilidades para descifrar y reconocer palabras en textos sin contenido significativo que, sin lugar a dudas, degradan las posibilidades intelectuales del pequeño.

La experiencia de aprender a leer de manera mortalmente aburrida hace que los niños vean ese hecho como algo ajeno a sus intereses, como una tarea impuesta que no les proporciona gozo ni ninguna otra satisfacción valiosa, una actividad que, si bien es potencialmente útil para el futuro, exige demasiado a cambio de lo que puede brindar en ese momento. Sabemos que la mayoría de la gente sólo lee cuando realmente le interesa lo que está leyendo, por lo tanto, todos los esfuerzos, desde el mismo principio de la enseñanza de la lectura deberían ir dirigidos a ese objetivo. Necesitamos que el niño desee aprender a leer y esto no consiste precisamente en el conocimiento de la utilidad práctica de la lectura, sino en la firme creencia de que saber leer le abrirá un mundo de experiencias nuevas para su mente y su imaginación, es decir leer para aprender, para despojarse de su ignorancia, para comprender el mundo, para proyectar su destino.

En síntesis, los niños deberían aprender a leer y leer para aprender utilizando textos que ellos consideren dignos de su atención y de sus esfuerzos, y el material de lectura no sólo debería ser interesante y atractivo sino que, lo que es más importante, debería posibilitarles panoramas que encontrasen cautivadores.

El placer del hombre por la lectura, en general, resulta inocultable, el lenguaje y la lectura hacen posible cierto tipo de risa, de felicidad que permiten la distorsión y el jugueteo con el sentido, la ironía y el humor. Esta posibilidad de lo lúdico ofrece a su vez una amplia gama, que incluye desde lo lúdico banal de simple pasatiempo hasta lo lúdico "profundo" y comprometido con una representación crítica de lo convencional.

El placer y el divertimento que una persona deriva de su relación con la lectura de un relato de calidad, capaz de encantarlo con sus invenciones y creaciones mediante artificios cualitativamente impecables, desde el punto de vista técnico, formal y lógico, resultan maravillosos. En nuestra propuesta incluimos por un lado, el diálogo con los pares que complace por el reconocimiento que se recibe de ellos y su información cualitativa y por el otro, la reflexión personal que se convierte para los demás, en una especie de encanto compartido.

¿Para qué leer entonces? ¿por qué esa insistencia nuestra respecto de la lectura y el amor por los libros, que queremos transmitir tanto a los maestros como a los jóvenes y a los niños? El tipo de lectura que proponemos es capaz de producir el desciframiento de los secretos del mundo, pero que no se queda en el terreno de la simple información recabada sino que hace que el sujeto vaya aún más allá. Descifrar "su verdad" y comprometerse con el pensamiento crítico a cualquier costo, he ahí nuestro proyecto. Ello incluye leer con la intención de entender el mundo, embebido en sus enigmas, dudando de las leyendas, de las informaciones, de las historias, encontrando nuevas preguntas donde antes había abundancia de respuestas y opiniones preestablecidas. En este libro sugerimos la cuestión de cómo fomentar la lectura, no en un sentido abstracto, sino cómo fomentar cierto tipo de lectura, que pudiera llegar a considerarse mejor o más importante que otra. Para ello no podemos dejar de considerar que el concepto histórico del "libro" como tal ha tenido numerosas modificaciones. Es decir, que el libro como

fajo de papel impreso está siendo sustituido, en cierto sentido, por otro tipo de soportes físicos. Cada una de las nuevas tecnologías nos obliga a una nueva alfabetización que, seguramente, abre otras opciones para el pensamiento y la imaginación. Sin embargo, si algo amenaza de verdad el destino futuro del libro y de la lectura, no es el declive de ambos en manos del poderío de la "imagen" y de otros lenguajes y soportes físicos, sino más bien del frecuentamiento de cierto tipo de libros y de lecturas de simple pasatiempo, incapaces de exigir nada a la razón o al pensamiento, que deciden tomar más bien el camino del ningún esfuerzo.

Al considerar que las tecnologías -como explicamos en la Parte V de este libro-, no son en sí mismas ni buenas ni malas, reconocemos que el tipo de influencia de éstas en la vida de las personas depende del uso que se les dé. Entendemos que ante la diversidad de lecturas posibles, el libro *como principio* no morirá nunca, cualquiera sea su soporte físico, siempre habrá de perdurar mientras los textos, los signos y los relatos existan en la cultura de los hombres. Es decir que el asunto más bien podría consistir no exactamente en saber si el libro como principio perdurará o no, sino más bien en qué tipo de lectura o qué clase de relación queremos que las futuras generaciones entablen con los textos, cualquiera sean los soportes físicos en que dichos textos vengan depositados.

Capítulo 3

DIÁLOGO CON EL TEXTO

Nos preguntamos ¿qué clase de lectores queremos para el porvenir? Consideramos que en el fondo, todos los libros son incompletos, y por lo tanto el lector, ávido de percibir historias acabadas, va enlazando retazos y retazos para construir su propio libro integral.

En principio, la relación que se establece con el libro es una relación personal, secreta, íntima que consiste en el intercambio de ideas y de conocimientos, por un lado con el autor, que está más allá del texto pero también, con otros -niños y/o adulto- como es en nuestra propuesta de trabajo. El diálogo con el texto y con otros constituye el punto de partida para establecer una relación verdadera con uno mismo. Ese diálogo consiste en un camino que no está prefijado de antemano, que no consiste en una exposición dogmática y teórica, pero sí impone ciertas modalidades que surgen del conocimiento y experiencia del lector así como de las características del texto. Es justamente una contienda, una conversación con el punto de vista del autor, de otras personas, pero sobre todo *con uno mismo*, es preciso rectificar o ratificar actitudes, convicciones, puntos de vista, experiencias y es por eso que ese diálogo es el precursor del pensamiento y de la reflexión. Consideramos que sólo aquel que es capaz de un verdadero encuentro con el otro es capaz de un encuentro auténtico consigo mismo. Sólo la palabra escrita, mediante los diálogos puede llevarnos a la actitud del que quiere leer para aprender, ya que la obra escrita lleva la impronta de la empresa pedagógica de transformación y realización de sí, y por eso la dimensión de la representación que el lector haga del autor permite que sus propios pensamientos e ideas estén siempre presentes.

De esta manera, la lectura incluye en la misma tarea la de

considerar las distracciones provenientes del propio yo, que en un cierto sentido lo pueden alejar de la voz del texto. Desde esta interpretación, leer es ineludiblemente escribir, la persona que lee compara con sus propios conocimientos, es un transformador de textos, crea escritos a partir de lo que lee. Con nuestra propuesta pensamos en niños que pueden desarrollarse indefinidamente en términos de pensamiento mediante la lectura y el conocimiento, con la ayuda del libro, depósito y vehículo del saber.

La lectura y la escritura, no son el producto de un día ni de dos sino la tarea de muchos años, de manera que su aprendizaje no es inmediato y esto las constituye en cuestiones especialmente vulnerables. En ellas se reconoce la obra del maestro, cuando está en el aula, cuando trabaja duramente por lograr que sus alumnos aprendan a leer y a comprender lo que leen. Aquí está un punto en el cual fallamos, porque nuestros maestros de hoy, sobrecargados de actividades para redondear un sueldo que de todos modos resulta una burla para su carácter profesional, tienen poco tiempo para ocuparse de las tareas que exigen más dedicación y formación profesional. Para esa actualización resulta fundamental, por un lado, considerar usos y empleos diferenciados del mismo texto, ello incluye el conocimiento de lo que en este libro denominamos diferentes variedades de "conductas lectoras" que provienen de situaciones de interacción con el texto. En capítulos posteriores -en la Parte III de este libro, nos detendremos para explicar algunas de esas conductas, por ejemplo, cuando el niño lee con sentimiento "mamá" o "papá" allí donde dice "madre" o "padre" el maestro suele criticarlo, cuando menos, le pide que se concentre y preste atención, sin embargo la lectura del niño debería haberle revelado al maestro que ha prestado mucha atención a la historia toda vez que la ha investido de un significado personal. Otros niños leen por ejemplo "casa" en lugar de "hogar" y ese cambio implica la elección de un vocablo cercano a los que usan cotidianamente, dando indicios de que captaron, comprendieron el significado de lo que estaban leyendo, otros niños agregan términos que les permiten completar la idea del texto. Todas estas conductas lectoras deberían ser interpretadas por el maestro dentro de un contexto integral que les explique cuándo esas modificaciones, sustituciones o agregados son fruto de una buena comprensión

y cuándo no lo son.

Fue una satisfacción observar lo que ocurría durante el desarrollo de nuestra experiencia cuando los maestros ponían en práctica lo que se les había demostrado en esto que denominamos "el diálogo con el texto". No sólo se le reconocía al alumno el mérito de lo que había hecho, sino que el maestro quedaba convencido de que sus enseñanzas no habían sido inútiles. El niño adquiría el convencimiento de que las personas que leían con él consideraban que la lectura era muy importante y, además, suponían que los errores que cometían al leer se debían al hecho de cambiar algunas palabras para expresarse mejor. Y el maestro veía confirmada la validez de sus intentos de enseñar, lo cual añadía interés a una tarea que, por lo demás, a menudo resultaba aburrida.

Parte Segunda

ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Capítulo 4

¿QUÉ ES LA LECTURA?

La lectura es una faceta del proceso comunicativo global, que adquiere una importancia vital a medida que el individuo madura y la cantidad de material impreso prolifera en el mundo.

Numerosos autores (Kintsch, 1980; Schank, 1986; Weizenbaum, 1976; Winograd y Flores, 1986, citado en Graesser, Singer y Trabasso, 1994) señalan tanto la manera vaga y controvertida en que tradicionalmente ha sido entendida la comprensión de un texto, como la dificultad de proponer una definición que sea completa y aceptada por todos los investigadores en todas las disciplinas. Sin embargo, la mayoría de ellos acuerda en que la comprensión lectora consiste *en la construcción de la representación de los textos en multi-niveles y que ella mejora cuando el lector construye más niveles de representación y más inferencias en cada nivel.*

Nosotros entendemos a la lectura, como *una actividad cognoscitiva, que implica una relación constructiva en la que interactúan texto y lector. El lector construye una representación mental del texto -modelo de significado- que es una de las representaciones posibles de éste.* Es decir que la lectura es la interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporciona el texto, de sus características y de los conocimientos del lector.

A partir de preguntas iniciales respecto de ¿qué es la lectura?, ¿cómo se comprende un texto?, ¿cómo se aprende a comprender?, surgieron los distintos modelos teóricos. Una síntesis entre los modelos que interpretan el proceso de comprensión lectora, -el *botton up* que pone el acento en la información proveniente del texto y el *top down*, que pone el acento en la información proveniente del sujeto-, permitió el desarrollo de todos los modelos interactivos que entienden que

el significado de un texto es construido por un lector que es activo, variable, para quien la lectura tiene objetivos y se realiza con propósitos determinados. Hoy existe un acuerdo bastante generalizado en afirmar que el proceso de comprensión lectora es de tipo interactivo y que el significado no es algo que está en el texto, sino que es el resultado progresivo de la construcción que realiza el lector, (Solé, 1987), enfatizándose así el aspecto "constructivo" de la comprensión lectora.

Hall (1989) sintetiza en cuatro puntos los supuestos fundamentales de la investigación actual sobre la lectura: 1) La lectura eficiente es una tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos. 2) La lectura es un proceso interactivo que no avanza en una secuencia estricta desde unidades perceptivas básicas hasta la interpretación global de un texto. Al contrario, el lector experto deduce información en forma simultánea, de diversos niveles totales e integrales a la hora de tomar en cuenta la información grafofonémica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática e interpretativa. 3) El sistema humano de procesamiento de la información es una fuerza poderosa, pero limitada, que determina nuestra capacidad de procesamiento textual. 4) La lectura es estratégica, por esa razón, el lector eficiente actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión.

La consideración de un lector participante activo implica que los conocimientos anteriores del lector y los aspectos del texto se combinan y son los que inhiben o capacitan la comprensión (Clark y Haviland, 1977; Goetz, 1977; Rumelhart, 1981, citado en Reutzel, Hollingswoth, 1988). Consecuentemente, la representación de la información no es un producto literal en la mente del lector, sino que conlleva a una interpretación personal del contenido del texto, que incluye una representación mental de lo esencial para el autor (Kintsch, E. 1990). Dicho de otra manera, el resultado de la comprensión supone la construcción de un modelo mental, situacional, que da cuenta del estado de cosas descriptas en el texto, y en el que se integran lo expresado en el mismo y lo ya conocido por el sujeto. (Just y Carpenter, 1987; Johnson- Laird, 1983; van Dijk y Kintsch, 1983)[4]

En esta misma línea, Eco (1981), denomina a su modelo

[4] Citado en García Madruga, J. A. (1995).

como de "cooperación interpretativa", cuando se refiere a dos aspectos que, si bien no son totalmente nuevos, nos parecen sumamente relevantes: ningún texto se lee independientemente de la experiencia que el lector tiene de otros textos; y ningún texto se lee independientemente de una perspectiva ideológica personal, que forma parte de la competencia de ese lector, aunque él mismo no sea consciente de ello. El conocimiento del oyente/ lector no se marca sino a través de las omisiones, agregados y permanentes transformaciones que realizamos en el procesamiento de cualquier pieza de discurso (Tolchinsky, 1992).

Cuando un lector se enfrenta a la lectura de un texto, ella se ve influida, por un lado, por sus conocimientos previos y, por el otro, por las características del texto. Aparentemente los tipos de conocimientos previos están organizados en estructuras esquemáticas o esquemas que son activados por el propio texto. En la psicología moderna, el término esquema aparece por primera vez en los escritos del psicólogo británico Frederick Bartlett (1923, 1932), quien preocupado por la memoria como proceso activo de reconstrucción, analiza el recuerdo de los textos para estudiar el esquema mental de los individuos. A su vez, Rumelhart y Ortony (1982) señalan en Kant (1787) en su "Crítica de la Razón Pura", un antecedente anterior del concepto de esquema. La teoría del esquema concibe la comprensión de textos como un proceso de comprobación de hipótesis, que son, por ejemplo, predictivas respecto de información no presentada en el texto.

El análisis de los textos como representación de esquemas tiene su primer antecedente en Vladimir Propp (1928; 1972) con su "Morfología del cuento". El análisis estructural que realiza Propp, al final de los años veinte, es recogido mucho más tarde, cuando se elaboran las gramáticas de las historias. Así, fue Rumelhart (1975) quien elaboró la primera gramática de carácter general para las historias. Diversos autores (Mandler y Johnson, 1977; Thorndyke, 1977; Stein y Glenn, 1979) han trabajado en este campo utilizando distintas versiones de esta gramática inicial, partiendo de los mismos presupuestos básicos apuntados por Rumelhart. Existe convergencia de opiniones respecto de los componentes esenciales de las representaciones de esquemas de conocimiento. Minsky (1975) emplea la denomina-

ción encuadres/enmarques (frames), retomada entre otros por Winograd (1975) y Charniak (1975); Bobrow y Norman (1975) emplean el término esquema ("schema"). Schank y Abelson (1975). Schank y Abelson (1977) utilizan guión ("script") para referirse a un tipo de esquema y el término plan ("plan") para referirse a un tipo más abstracto de esquemas. Rumelhart (1975) también utiliza el término esquema ("schema") para referirse a un tipo de "esquemas" abstractos semejantes a los "plan" de Schank y Abelson (Rumelhart, Ortony, 1982). Estas definiciones se diferencian unas de otras, a veces de manera importante; hay no obstante, un acuerdo respecto de las nociones generales, manifiestas o supuestas, en esos autores, en relación con el término esquema. Todos suponen la existencia de representaciones mentales organizadas y almacenadas en la memoria que orientan al lector y lo ayudan en los procesos inferenciales. Acudimos a las inferencias para completar lagunas informativas o relacionar partes del esquema.

Las primeras investigaciones teóricas y empíricas asumían que esas representaciones eran proposicionales (Kintsch, 1974; Kintsch y van Dijk, 1978), en tanto que los estudios más recientes argumentan varios niveles de representación, el más elaborado de los cuales es el "modelo mental" (Johnson-Laird, 1980; 1983) o "modelo situacional" (van Dijk y Kintsch, 1983) del contenido del texto. Ambos modelos presentan como resultado la construcción de una representación mental del significado del texto y suponen la transformación de los símbolos linguísticos en mentales, en un recorrido que va del lenguaje al pensamiento. En tanto el traslado del texto a una representación proposicional está pensado como automático para el lector experto, la construcción del modelo mental o del modelo situacional requiere más tiempo.

En el "modelo mental", aproximarse a la comprensión del texto implica ir más allá de la representación proposicional, es decir, llegar a la construcción de un modelo mental del asunto descripto en el texto. Johnson- Laird explícitamente, afirma que la comprensión del discurso depende de tres niveles de representación: la representación fonémica (o grafémica), la representación proposicional y el modelo mental. Este autor en una tipología de modelos mentales distingue entre modelo "físico", representado por el mundo físico, (con indicios sobre relaciones

espaciales, temporales y cinéticas) y las representaciones del modelo "conceptual" de entidades más abstractas. Es decir que el modelo mental es definido como entidad teórica. A su vez, van Dijk y Kintsch, 1983, en el "modelo situacional" definieron tres niveles de representación: una forma de representación superficial, una proposicional del texto base que refleja su microestructura y su macroestructura, y un modelo situacional. El modelo situacional es más elaborado que el proposicional del texto base, puesto que integra la información derivada del texto con los conocimientos del lector, que son activados en el curso de la lectura.

En un nivel de interpretación, el modelo mental y el modelo situacional son similares y no hay distinción entre ellos. En efecto, los términos "modelo mental" y "modelo situacional" han sido usados como si fueran sinónimos por varios autores (Bower y Morrow, 1990; Glengerg *et al.*, 1987; Morrow *et al.*, 1987, en Tardieu *et al.*, 1992). Ambos modelos refieren a representaciones sobre episodios que van más allá de la representación lingüística del texto en sí mismo. Ambos son tanto productos de inferencias como fuente para producir nuevas inferencias. Además, esta producción depende no sólo de las características del texto en particular, sino que incluye inferencias basadas en los conocimientos específicos y generales del sujeto.

Según lo argumentado precedentemente, el punto de partida de todo el proceso de la lectura es la interacción entre un lector y un texto.Vamos a referirnos a continuación a la activación de conocimientos previos en la producción de inferencias en relación con la posibilidad de inferir la macroestructura del texto.

¿Cuál es el papel de los conocimientos previos?

El rol de los conocimientos previos sobre las inferencias ha sido ampliamente reconocido (por ejemplo: Mc Koon y Ratcliff, 1988, 1989; Pohl, Colonius y Thuring, 1985; Yekovich y Walter, 1986, 1987; en Gutiérrez-Calvo y Carreiras, 1990). El conocimiento previo es una de las variables que más se cita al hablar de producción y comprensión de textos y que, en consecuencia, se erige en un factor clave para la detección de insuficiencias para comprender lo que impide o limita la interpretación de la información (Resnik, 1984, citado en Gilabert, 1990).

Los conocimientos previos ya almacenados en la memoria pueden ser una fuente de activación de inferencias cuando se usan durante la lectura para comprender o asignar significado a unidades lingüísticas dentro de un texto, pero también cuando se usan para decidir, durante la recuperación, qué información se presentó en un texto.

La activación de todos estos conocimientos y su aplicación en la comprensión de textos exige del sujeto un adecuado control y regulación de sus recursos cognitivos. No es suficiente con poseer conocimientos declarativos sobre el mundo, es necesario saber cómo activarlos y utilizarlos en la comprensión de un texto determinado.(Cassany, D. y otros, 1994)

El conocimiento previo de un tema determinado facilita la formación de una correcta macroestructura de los textos, distinguiendo entre las ideas principales y las accesorias.

¿Cómo inferir la macroestructura de los textos?

Inferir la macroestructura del texto consiste en inferir los aspectos fundamentales que subyacen al mismo. La macroestructura de un discurso (van Dijk,1992) es la reconstrucción teórica de lo que suele llamarse el tópico de un discurso, es decir, su información más importante.

La macroestructura de un texto es una representación abstracta de la estructura global de significado del mismo; nos aporta una idea de coherencia global que se asienta en un nivel superior al de las proposiciones por separado. Existen distintos niveles posibles de *macroestructura* en un texto, por lo que cada nivel 'superior' (más global) de proposiciones puede representar una macroestructura frente a un nivel inferior. Van Dijk (1983) llama macroestructura del texto a la macroestructura más general y global de un texto completo, en tanto que determinadas partes del texto pueden tener, a su vez, macroestructuras. Como resultado obtenemos una estructura jerárquica posible de las macroestructuras en diferentes niveles.

Van Dijk (1992) también distingue entre información textualmente importante y contextualmente importante. La primera de ellas es considerada importante por el escritor y, generalmente, un texto bien escrito se organiza de modo que transmita esta importancia al lector. En contraste con esto, la información contextualmente importante es aquella que el lector considera

así por una serie de razones personales, entre las que se incluye el interés, la experiencia o un objetivo idiosincrático. Este mismo autor considera que la macroestructura de un discurso es la reconstrucción teórica de lo que suele llamarse el tópico del mismo, es decir su información más importante. El concepto intuitivo de *tema* u objeto (tópico) de un texto debería poder explicarse sobre la base de macroestructuras.

En las noticias periodísticas los títulos son una parte de la macroestructura, de manera que sabremos qué es lo que *globalmente* se tratará en estos textos.Todos los discursos periodísticos tienen un resumen expresado a través de los títulos o, más extensamente, en el encabezamiento (los periódicos ingleses, por ejemplo, no traen específicamente un sumario, pero tienen una primera oración temática que cumple la misma función). Según lo expresa Teberosky, (1993), las noticias periodísticas poseen reglas de generación que se manifiestan en el plano del texto, conocido como "la pirámide invertida": la información más importante entre el titular y la introducción, luego información decreciente en importancia o con focalización sobre algunos aspectos específicos y, finalmente, lo menos importante que debe preceder al cierre de la noticia.

Los términos empleados para describir la información importante no son claros: idea principal, esencia, resumen, puntos principales, proposiciones superordinadas, macroestructuras y superestructuras esquemáticas. (Véase en Baumann, ed. 1990).

Capítulo 5

¿CÓMO EVALUAR LA LECTURA?

El panorama de la evaluación de las habilidades lectoras presenta, en la opinión de Johnson, M.; Kress y Pikulski (1990), un estado de confusión prácticamente caótico. En la afirmación precedente subyace la información suministrada por el *Test in Print III* (Buros Institute of Mental Measurement, 1987) que enumera 267 tests de lectura. En este enfoque psicométrico de evaluación lectora que abarca tests estandarizados de lectura, análisis de equivocaciones, tests referidos a un criterio y los tests de cierre, se han cometido abusos generalizados en la interpretación de la puntuación de los tests, por ejemplo, el considerar la puntuación equivalente al grado, es decir, como reflejo del curso escolar al que el alumno debe incorporarse.

Asimismo, Colomer y Camps (1991) afirman que en la actualidad, las evaluaciones más frecuentes sobre lectura en la escuela se centran en las pruebas de velocidad y en cuestionarios cerrados de preguntas de comprensión sobre un texto.

Johnson, Kress y Pikulski (1990) proponen, por el contrario, otro modo de abordar la evaluación de la lectura: los inventarios informales. Un inventario informal de lectura individual es una muestra sistemática de comportamiento lector tomada en condiciones estructuradas en las que se concede una atención primordial a evaluar y comprender mejor la situación global del sujeto en la lectura. Es decir, que el inventario constituye un catálogo detallado y amplio de ítems o rasgos, así como de las habilidades de lenguaje y pensamiento indispensables en el proceso lector. Las diferencias entre ambos modos de evaluar la lectura, -los tests y los inventarios informales-, son considerables y marcan presupuestos de concepción diferente, según la mirada esté puesta exclusivamente en el producto

terminal y en las fallas cometidas en la lectura -cuando se emplean los tests estandarizados-, o en la descripción minuciosa de las conductas lectoras que posibilitan el conocimiento de la comprensión lectora y aún de los procesos inferenciales -cuando se emplean los inventarios informales-.

Es decir que los inventarios informales no son y no deben considerarse como batería de tests, sino que intentan enfocar la lectura lo más holísticamente posible, de la forma más cercana a la lectura natural, con textos auténticos y en actividades continuas, para conocer e interpretar todas las conductas lectoras, sean positivas o no, y posteriormente ayudar a los lectores a ser más conscientes de su capacidad lectora.

Nosotros hemos utilizado una evaluación descriptiva minuciosa y exhaustiva de las que denominamos *conductas lectoras*, de concepción similar a la que sustentan los inventarios informales.

En nuestro estudio hemos denominado al conjunto de las *sustituciones / modificaciones, agregados, omisiones, detenciones* y *segmentaciones* como "conductas lectoras", para luego distinguir entre las que modifican la significación del texto y las que no lo hacen. Aun dentro de estas últimas diferenciamos aquellas conductas que no sólo no modifican la significación del texto sino que son indicio de procesos inferenciales.

¿Qué papel cumplen las señales contextuales en la lectura?

El origen de las señales contextuales ha sido estudiado tanto por la Psicolingüística como por la Psicología Cognitiva. Van Dijk (1979) las denomina *señales de relevancia* en la comprensión lectora y entiende que son el resultado de una operación por la cual un lector/oyente asigna algún grado de importancia a alguna propiedad del discurso. La *señal de relevancia* es entendida como una noción relativa. Esto significa que debe ser siempre construida con respecto a un cierto texto. Además, esta noción implica también contrastación: si alguna propiedad del texto es considerada relevante, otras por necesidad no lo son. Este autor, desde un punto de vista semántico, distingue entre relevancia textual y contextual. La relevancia textual se define en términos de estructuras textuales, es decir que a ciertas estructuras se les asigna un nivel más

alto de relevancia que a otras en el campo de la estructura general. La relevancia contextual, surge de adjudicar un valor relevante sobre la base de cualquier criterio contextual, como el interés, la atención, el conocimiento, los deseos del lector. En relación específica con la lectura en voz alta, Johnson *et al.* (1990) sostienen que tener presente el empleo y la fuerza de las señales contextuales ayuda a observar ciertas *sustituciones, omisiones* e *inserciones de palabras* desde perspectivas adecuadas. Por ejemplo, los niños que sustituyen automóvil por *coche* y padre por *papá* reflejan el empleo de señales contextuales, es decir, que no todos los errores cometidos en el reconocimiento de palabras son igualmente graves. Cuando los ojos del lector encuentran, por ejemplo la palabra *automóvil* (menos común en el lenguaje coloquial) y si el objetivo de la lectura es captar el significado, es posible que lo que realmente almacene sea "vehículo". Cuando se lee lo que se ha almacenado puede leerse como *auto* (más común en el lenguaje coloquial). Es decir que el lector almacena la letra impresa procesada de la forma sintáctica y semántica que le es más significativa.

Una buena indicación del empleo eficaz de las señales contextuales es la autocorrección espontánea de un error. Los buenos lectores comprueban la comprensión a medida que leen, evalúan la nueva información obtenida en la lectura a la luz de su conocimiento previo y de lo que han leído. Si algo de lo que han leído no cumple las expectativas basadas en estos dos factores, revalúan críticamente la última información. La consecuencia es el descubrimiento de errores en el reconocimiento de palabras que corrigen en ese momento. Es decir, que en la lectura oral fluida, el lector capta las señales contextuales; en cambio, es frecuente que los niños que leen despacio, a menudo palabra por palabra, no hayan aprendido a emplear adecuadamente las señales contextuales.

¿Cuál es la de la influencia del habla dialectal en la lectura?

Johnson, Kress y Pikulski (1990) afirman que el modo en que el lector lee la frase tal vez sea un reflejo de las formas sintácticas que más utiliza y proponen que sería apropiado que en las interpretaciones cualitativas el examinador indicara la naturaleza y alcance de las diferencias dialectales. El tema de los dialectos en lo que respecta a la lectura es complejo, controver-

tido y contiene una gran carga emocional.

Hurtado y colaboradores (1984), explican del mismo modo las estructuras tardías en el lenguaje infantil en relación con el habla y describen, por ejemplo, los reemplazos, que a nivel oral, realizan los sujetos en relación con las estructuras relativas, por ejemplo, cuando dicen "Esa señora que le dieron el premio", en lugar de: a quien o a la que. Estas hipótesis de estructuras tardías en relación con las proposiciones relativas explican la manera en que frecuentemente se habla, y deberían tenerse en cuenta también a la hora de interpretar la lectura en voz alta.

En nuestro estudio consideramos estos aspectos como una asimilación del texto leído a las pautas de la variedad dialectal, es decir que el lector modifica el texto adaptándolo a los usos lingüísticos cotidianos que le son propios, sin que este hecho llegue a modificar la significación del mismo.

¿Cómo registrar las evaluaciones?

Las anotaciones empleadas por Johnson, Kress y Pikulski (1990) en sus inventarios informales registran de manera detallada 13 comportamientos observados en los sujetos durante la lectura en voz alta. Sin embargo, sólo cuatro de ellos se tuvieron en cuenta a la hora de calcular la puntuación sobre el reconocimiento de palabras: *sustituciones, inserciones, omisiones* y *petición de ayuda al examinador*. Aunque el niño relea el texto para corregir una sustitución, inserción u omisión, éstas siguen constituyendo errores puntuales. El examinador cuenta el número de errores y calcula la puntuación dividiendo este número por el número total de palabras del texto. Esta puntuación se anota de forma bien visible en cada página empleada en la administración de la prueba.

En nuestro estudio hemos registrado cinco conductas lectoras y las hemos anotado de acuerdo con una simbología particular (que detallamos en el Capítulo 10).

Por lo tanto, la comprensión de un texto no es una noción monolítica sino que es un concepto graduado. Un texto puede ser entendido de muchas maneras, dependiendo, entre otros factores, de la cantidad de inferencias que se hagan sobre él.

Capítulo 6

¿QUÉ SE ENTIENDE POR INFERENCIA?

Un texto se distingue de otros tipos de expresiones por su mayor complejidad. El motivo principal de esa complejidad es precisamente el hecho de que está plagado de elementos no dichos.
(Ducrot)

Es sabido que los que hablan o escriben no pueden hacer explícito todo lo que desean comunicar. No necesitan hacerlo, puesto que ellos confían en que sus oyentes o lectores completen cualquier hueco que pueda existir en el mensaje. En otras palabras, confían en que hagan inferencias. Además, y esto es particularmente importante para los investigadores de la lectura, porque los lectores, a diferencia de los oyentes, no están en posición de pedir ayuda para rellenar los huecos dejados por el autor.

Muchos trabajos conceptualizan los procesos inferenciales destacando su característica peculiar de constituir procesos intrapsicológicos, intraindividuales. Distintos autores hacen referencia a que las predicciones son información no observada (Rumelhart; Ortony, 1982); son procesos de pensamiento que van más allá del texto (Hammadou, 1991); son información deducida por oyentes o lectores aunque los textos las omitan (Schank y Abelson, 1987); son una respuesta afirmativa a frases que no habían aparecido en la versión del texto (Gutiérrez-Calvo y Carreiras, 1990); están implícitas; son, en el caso de la narración, aquello que el narrador no dice y que el lector sabe y agrega a lo que lee o escucha. (Tolchinsky, 1992). En general, todas las definiciones, hacen referencia a suposiciones relativas a "huecos", a contenidos ausentes o insuficientemente manifiestos en el texto, a espacios en blanco, intersticios que el sujeto rellena. No podemos acceder a cómo son rellenados intraindividualmente esos huecos, solo podemos constatar el resultado del proceso del rellenado. No se puede realizar la indagación de manera directa, pero sí es posible indirectamente,

a través de cómo recuerda un sujeto un texto, cómo responde a preguntas acerca del texto, cómo relata a un compañero un texto leído, cómo anticipa lo que sigue en un texto, cómo define palabras que no conoce, etc.

Operativamente definiremos como inferencias a todas aquellas proposiciones agregadas y/o modificadas que generalizan, elaboran, reordenan o conectan el texto original.

Desde 1970 todas las clases de inferencias han sido objeto de investigación y todas las investigaciones han tenido un problema en común: encontrar medidas empíricas que puedan ser usadas para investigar los procesos y los productos inferenciales. De acuerdo con la metodología y con la teoría sustentada, los investigadores eligen el tipo de inferencias a investigar.

¿Cuáles son los tipos de Inferencias?

Si bien no hay consenso acerca de cómo se clasifican las inferencias, los investigadores en Psicolingüística y en procesamiento del discurso han propuesto varias clasificaciones de inferencias.

A continuación presentaremos tipologías de inferencias, en primer lugar en un esquema en el cual sintetizaremos algunas de las taxonomías conocidas en la literatura, según refieran a qué infiere el sujeto del texto, cómo infiere, cuán verdaderas son las inferencias construidas por el sujeto y cuál es la dirección hacia donde se infiere; luego explicaremos cada una de ellas y finalmente justificaremos la tipología empleada en nuestro estudio.

En la Tabla 1 hemos agrupado tipologías de inferencias que se derivan de diferentes motivaciones. Así presentamos los estudios que atienden a qué se infiere, a cómo se infiere, a cuán válida es una inferencia, a la dirección que sigue el proceso de inferencia y finalmente, agregamos las que aluden no sólo a la representación textual sino también las que se derivan de la activación extratextual.

Tabla 1. Clasificación de inferencias

	Autores/ Año	Tipo de Inferencia
I. Según su objeto:	• Johnson y Johnson (1986)	1) lugar
		2) agente
¿"Qué" se infiere?		3) tiempo
		4) acción
		5) instrumento
		6) categoría
		7) objeto
		8) causa/efecto
		9) problema / solución
		10) sentimiento / actitud
	• Tolchinsky (1992):	sentimiento/ actitud
	• Marchesi (1983)	
	• Trabasso (1977)	1) lexical
		2) espacio-tiempo
		3) extrapolativas
		4) evaluativas
	• Just y Carpenter (1987)	lexicales
	• Stanovich (1980)	
	• van Daalen Kaepteijns y Elshout-Mohr (1981)	
II Según procedimientos empleados:	• E. Kintsch (1990)	1) elaboración
		2) generalización
¿"Cómo" se infiere?		3) reordenamiento
		4) conectivos
	• Warren, Nicholas y Trabasso (1979)	1) conectivas (text connecting) 2) completamiento (slot filling)
	• Just y Carpenter (1987)	1) necesarias
	• O'Brien, Shank, Myers y Rayner (1988)	2) elaborativas
	• Keenan, Potts, Golding y Jennings (1990)	1) coherencia (bridging)
	• Garnham (1982, 1985)	2) elaborativa o completamiento
	• O'Brien et al. (1988)	
	• Hildyard y Olson (1978)	
	• Haviland y Clark (1974)	
	• Mc Koen y Ratcliff (1980)	
	• Clark y Sengue (1979)	
	• Garrod y Sanford (1977)	
	• Lesgold, Roth y Curtis (1979	
	• Vonk (1985)	
	• Graesser y Bower (1990)	1) conectivas
	• Singer y Ferreira (1983)	2) extratextual
	• Trabasso y Such (1993)	

	Autores/ Año	Tipo de Inferencia
III Según criterios de aceptabilidad: ¿"Cuán verdadero" es lo que se infiere?	• Harris (1981) • Singer (1988)	1) lógica 2) pragmática
	• Just y Clark (1973) • Potts (1972) • Vonk y Noordman (1990) • Brewer (1977), Harris (1974) • Harris y Monaco (1978) • Hidyard y Olson (1978) • Johnson, Bransford y Solomon (1973) • Keenan, Baillet y Brown (1984)	1) necesarias 2) posibles
IV Según la direccionalidad del proceso ¿"Dirección" de la inferencia?	• Duffy (19886) • Singer y Ferrreira (1983) • van den Broek (1990)	1) Hacia atrás (backward) 2) Hacia adelante (forward)

El sistema que elaboramos en nuestra investigación incluye diez tipos de inferencias:

1. lexicales,
2. de elaboración,
3. de generalización,
4. de causa/efecto,
5. de predicción,
6. de detección de macroestructura,
7. de contextualización,
8. de sentimiento,
9. de activación conocimiento extratextual y
10. de opinión.

Estos tipos fueron adaptados de las taxonomías de Johnson y Johnson (1986) y de E.Kintsch (1983) porque consideramos que son inclusivas y complementarias. El sistema elaborado para este estudio está conformado por inferencias que refieren a aspectos específicos y también generales; inferencias que posibilitan coherencia y también completamiento; inferencias que se apoyan en lo textual y también en lo extratextual; finalmente, inferencias retroactivas y también predictivas.

No obstante la copiosa cantidad de taxonomías de inferencias conocida en la literatura, no se demuestra de manera fehaciente cuándo se generan, cuándo se producen. En el próximo capítulo analizaremos los estudios que iluminan esta cuestión.

Capítulo 7

FACTORES QUE INCIDEN EN LA LECTURA

¿Cuál es el tiempo - lector en el procesamiento inferencial?

Respecto del momento en el cual tiene lugar la activación responsable de que se generen las inferencias, se han evaluado dos posibilidades: las inferencias pueden activarse durante la lectura o pueden elaborarse durante la reconstrucción de los contenidos de los textos. Es decir que hay una variedad de momentos en que pueden procesarse las inferencias: desde testear a una persona mientras está leyendo, a testearla inmediatamente después de leer o en forma muy diferida (Keenan, *et al.* 1990). Uno de los paradigmas utilizados para determinar cuándo se realizan las inferencias consiste en pedirles a los sujetos que lean un texto, y posteriormente se mide el tiempo de reconocimiento de información presente en el texto y ausente pero implicada (Von y Noordman, 1990, exp. 1 y 2).

Sin embargo, el análisis del texto no nos lleva a una clara definición sobre si las inferencias son hechas o no *on-line*. Por el contrario, *existe un continuo entre procesamiento durante y fuera del proceso (on-line y off-line), pero se acepta esta demarcación a los efectos de facilitar la comunicación*. El continuo puede ser atribuido a fluctuaciones en la habilidad lectora, a los objetivos del lector, a los materiales textuales, a las tareas experimentales, *también puede explicarse a partir de la posibilidad teórica de que las inferencias sean realizadas en un cierto grado más que en considerarlo en un sentido de todo o nada.* (Gernsbacher, 1990; Kintsch, 1988; Mc Koon y Ratcliff, 1992; Sharkey y Sharkey, 1992, en Graesser, Singer y Trabasso, 1994). Hablando técnicamente, cuando nosotros afirmamos que una clase de inferencias es generada *on-line*, la intención es transmitir que existe una probabilidad superior de que sea generada

durante la lectura en contraste con las clases de inferencias que son generadas *off-line*.

Acordamos con Graesser *et al.* (1994) cuando afirman que deben considerarse prioritariamente otras condiciones antes de centrar la cuestión en saber si una clase de inferencia es producida *on-line* u *off-line*. Esas condiciones son: (a) que el lector debe ser motivado a comprender el texto; (b) que el lector debe tener conocimientos previos; (c) que debe considerarse el texto utilizado; (d) que el tiempo dado para que el lector construya inferencias debe ser suficiente; (e) que las instrucciones y las tareas no deben ser especialmente derivadas según las clases de inferencias investigadas.

En nuestra investigación hemos considerado el tiempo-lector y hemos elaborado instrumentos y organizado tareas para detectar inferencias durante el proceso (*on-line*), fuera del proceso (*off-line*) y en un tiempo diferido (*delay*).

¿Cuál es la influencia de la edad y el nivel escolar?

En la literatura actual, las investigaciones que relacionan la comprensión lectora con estos factores son numerosas. Singer (1990), al estudiar las características del lector que guían el proceso inferencial, incluye varios factores: la habilidad verbal, el grado de conocimiento, la edad, la disponibilidad de las fuentes cognitivas. Aunque este autor estima que la edad regula la cantidad de fuentes cognitivas que pueden ser aplicadas para controlar la generación inferencial, considera que los factores interactúan unos con otros de manera compleja.

Nos parece sumamente sugerente que Singer (1990) afirme que la edad es un factor de regulación de las fuentes cognitivas, sin embargo, agrega, que ella es uno de los factores que interactúan con otros de manera compleja. Así entre las *características del lector, la edad, interactúa con las características del tema, con el conocimiento del mismo, así como con la orientación de la tarea propuesta*.

La condición lectora y la lectura

Varios estudios han probado que los buenos lectores son más sensibles a la información importante que los lectores mediocres (Bridge *et al.*, 1984; Eamon, 1987-79; Englert y Hilbert, 1984; Fitzgerald, 1984; Hansen, 1978; McGee, 1982; Meyer, Brandt y Bluth, 1980; Smiley *et al.*, 1977; Taylor, 1980;

Winograd,1984; Wong, 1979, en Winograd y Bridge en Baumann, edic., 1990). Sin embargo, cuando se consideran las diferencias entre buenos y malos lectores no hay que olvidar las variaciones en el texto y en la tarea. Por lo tanto, podemos afirmar con Winograd (Op.Cit.) que la diferencia entre buenos y malos lectores varía, en general, según el tipo de texto y la naturaleza de la tarea realizada durante y después de la lectura, de manera que sugiere *la necesidad de emplear varios tipos de textos y de tareas para comparar los resultados que los buenos y los malos lectores obtienen frente a cada uno de ellos.*

Sintetizando, la edad, el nivel escolar, el nivel lector y el tipo de texto constituyen factores importantes para el estudio de la producción inferencial. Sin embargo, *muchos autores afirman que ellos interactúan entre sí y en relación también con la característica del tema, con el conocimiento del mismo, así como con la orientación de la tarea propuesta.*

Nosotros utilizamos textos "auténticos", es decir que han sido escritos para ser leídos y no para investigar, porque queríamos extraer conclusiones acerca de la construcción de inferencias sobre la base de materiales de lectura cotidianos correspondientes al género narrativo y al periodístico .

¿Cuáles son los instrumentos y las tareas utilizados?

Diferentes tareas requieren procesamientos diferentes para operar sobre la representación que el sujeto realiza del texto. Aunque las tareas más usadas en las investigaciones de inferencias sean de reconocimiento y de recuperación, con ellas se puede llegar a diferentes conclusiones según el test que se administre (Mc Koon y Ratcliff 1989 b) y también en el caso de que el item del test hubiera sido preparado para otro item del texto (Mc Koon y Ratckliff, 1986). Aún en la presentación diferida, las inferencias realizadas dependen de la tarea (Duffy, 1986; Pott, Keenan y Golding 1983, en Balota, Flores d'Arcais y Rayner Edit., 1990). Debido a los estudios específicos de cada una de las tareas, *estos autores proponen el uso de* ***múltiples tareas*** *para valorar tanto la activación de las inferencias así como la incorporación de las mismas.* A su vez, dejan pendientes tres preguntas que son una invitación a investigaciones futuras: *¿por qué no se usan varias tareas para detectar inferencias y producir así resultados comparables?, ¿qué dife-*

rencias entre las tareas son las responsables de los diferentes resultados? y ¿qué efectos produce el momento del test sobre los resultados?

Asimismo, Keenan *et al.* (1990), Mc Koon y Ratcliff (1990) afirman, que ninguna de las tareas que han sido empleadas para investigar las inferencias pueden ser tomadas como una medida unívoca de los procesos inferenciales. Solamente cuando las teorías y los diseños experimentales converjan se podrá llegar a conclusiones y a un cierto progreso en la comprensión de la inferencia.

En nuestro estudio empleamos un diseño de Múltiples Tareas, en situación de lectura individual y grupal, mediante el recuerdo, protocolo en voz alta, cuestionario escrito y búsqueda focalizada, y a través de entrevistas estructuradas y semiestructuradas de niños/as entre sí y con un adulto en situaciones de enseñanza recíproca. Quisimos focalizar la indagación en múltiples posiciones del sujeto frente el texto con el objetivo de comparar los resultados.

Capítulo 8

INTERACCIÓN EN EL AULA

¿Por qué la lectura en situaciones de interacción?

La lectura es un proceso intrapsicológico que resulta de una actividad que se realiza en soledad, pero esto sólo puede afirmarse como norma en relación con los lectores expertos que son capaces de interactuar con el texto, es decir de crear una representación del interlocutor que produjo ese texto, de interrogarlo y de recuperar el recorrido lógico que lo sustenta. En cambio, los lectores inexpertos o novatos en los procesos de interacción con el texto presentan serias dificultades para interrogarlo, para preguntarle por los datos implícitos, para relacionarlo con conocimientos previos, para buscar la macroestructura de los mismos. Estas dificultades se transforman en un obstáculo para la tarea de representarse al interlocutor que produjo el texto y, consecuentemente para la actividad cognitiva que la lectura exige. Cuando a través de diferentes situaciones se introduce una interacción que incluye al niño, al texto y a otros (niños y / o adultos) es posible recuperar la situación comunicativa- lingüística de base, es decir, hay por lo menos un interlocutor presente y es a partir de allí que puede retomarse la interacción con el texto. El papel del profesor y el de otros niños es en parte el de constituir un puente que le permita al alumno comenzar a construir la representación del interlocutor que está detrás del texto. La situación de interacción dialógica impide que el niño caiga en un monólogo bizarro en vez de interactuar con el texto. La tarea compartida con el docente y con otros niños constituye una práctica de recuperación que es parte de una pedagogía del discurso. Por lo tanto, todos los niños se benefician con situaciones de interacción pero, fundamentalmente, ese beneficio les llega a los lectores inexpertos o novatos.

La *enseñanza recíproca*, formulada por Brown, Palincsar y Armbruster, (1984), consiste en un diálogo entre profesor y alumnos, que se van alternando en la dirección de una discusión centrada en los distintos fragmentos de un texto para completar su lectura. El que juega el papel de "profesor" resume el contenido del segmento leído, discute y aclara cualquier dificultad que se haya presentado, formula una pregunta sobre ese segmento y trata de predecir lo que puede venir a continuación. El que asume el papel de "alumno" comenta el resumen hecho por el "profesor", añade sus propias predicciones y aclaraciones y responde a las preguntas generadas por el que coordina la discusión sobre el fragmento.

Con algunas modificaciones y adaptaciones de los procedimientos empleados por Brown y colaboradores, pero de acuerdo con nuestros objetivos, diseñamos situaciones grupales para cada curso, donde los niños, las niñas y un adulto cumplían rotativamente distintas funciones al leer los catorce textos empleados (narrativos y de noticias periodísticas).

¿Cómo se integra el contexto en la explicación de la enseñanza y el aprendizaje?

A partir de la década de los 50, una serie de propuestas teóricas y metodológicas hicieron que la psicología evolutiva empezase a integrar el contexto en la explicación del desarrollo humano. Por un lado, surgieron voces que defendían la necesidad de estudiar al niño en su contexto natural, reaccionando de esta forma a la artificialidad de las situaciones clásicas de laboratorio que habían propiciado gran parte de los resultados evolutivos (Barker y Wright, 1949, en Martí, E. 1994). Por el otro, la perspectiva ecológica del desarrollo humano fue más allá de la dicotomía artificial/natural y consideró la diversidad de niveles de análisis del entorno como un elemento clave a la hora de estudiar el desarrollo. Sin embargo, Valsiner (1994) puntualiza que a pesar de los muchos datos acumulados sobre el desarrollo en contextos específicos, sólo la explicitación de un marco teórico puede dar sentido a este conocimiento. Este autor muestra cómo la misma oposición "laboratorio- contexto natural" no deja de ser una construcción cultural y cómo, el observador o experimentador son una parte importante del contexto de investigación y transforman el fenómeno que se

proponen estudiar.

En nuestro estudio, desde un enfoque interactivo, abordamos la problemática de los procesos inferenciales en la comprensión lectora en situaciones de intercambio entre niños y niñas con un adulto dentro del aula, con el objetivo de provocar inferencias e indagar su proceso de producción. Estas situaciones nos permitieron suponer que tienen validez ecológica porque podrían ser utilizadas como situaciones corrientes en clases de lectura. Ello no implica que la evolución del sujeto desde la primera a la última situación fuese la evolución 'natural', ya que esta evolución fue forzada por la introducción y secuenciación de las situaciones y tareas.

Finalmente, nos interesa agregar algunas palabras para expresar por qué fue importante realizar este estudio en el contexto escolar. En primer lugar, pensamos en la relevancia que tiene la experiencia en el aula como fuente potencial de los problemas que interesa investigar, y por el otro, que si bien las dificultades nos exigieron un arduo trabajo para utilizar los instrumentos y concretar la metodología de indagación en medios 'naturales', los beneficios fueron evidentes. Por un lado, enriquececieron la investigación desde el inicio, ya que al diseñar la propuesta tuvimos que anticiparnos a otras variables propias y únicamente significativas en contextos reales. Por el otro, fue interesante constatar que esa 'anticipación' no alcanzó a cubrir todas las variables incidentales: a veces teníamos que ir a buscar a los niños a su casa antes de concretar las situaciones porque no estaban asistiendo a la escuela, otras, compartíamos problemáticas institucionales, gremiales, profesionales que directa o indirectamente obstaculizaban nuestro trabajo. Sin embargo, fue gratificante comprobar, al concluir el trabajo de campo, efectos no buscados: los niños y las niñas de los cursos estudiados, sobre todo los que tenían mayor dificultad, mejoraron en la lectura y en la comprensión de textos y, además, los docentes se interesaron y trataron de aplicar en otros contextos, así como comunicar a sus colegas, la dinámica de interacción entre niños y un adulto, las tareas propuestas y los textos empleados en la investigación. (Véase en el próximo capítulo).

Parte Tercera

SITUACIONES DE DIÁLOGO CON EL TEXTO

Capítulo 9

INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS Y UN ADULTO

"Yo lo que no entiendo de este texto es que dice que la bacteria(carnívora) le comió todo el cuerpo y después dice, entre paréntesis, que es un sobreviviente, y a lo último dice que es una enfermedad mortal. Si era mortal lo tendría que haber matado, no podría sobrevivir".
(Nicolás, 7° grado. Texto 13-noticia periodística-. Rol: *Sabio*)

A partir de las expresiones 'críticas' de Nicolás -escrito en el epígrafe- podemos interpretar que este niño interroga al texto, que lo confronta con sus conocimientos previos, que no está totalmente de acuerdo con lo que en él ha escrito el periodista, que en ese sentido se ha transformado implícitamente, en un re-escritor de lo leído, que le interesa el tema, que está motivado para avanzar en esa lectura....En lo que sigue trataremos de explicar lo que sucede con niños como Nicolás, y con otros, que a diferencia de él, presentan dificultad para 'dialogar' con el interlocutor que está representado en el texto que leen.Para ello, presentaremos situaciones grupales en las cuales cada niño y en interrelación con otros niños y un adulto leen, re-leen,cuestionan,interpretan, relacionan, sintetizan, predicen en-el-texto.

En reuniones con las maestras involucradas en este proyecto, comentábamos y discutíamos la propuesta, intercambiábamos ideas sobre lo que sucede en el aula, de manera que reconstruimos conceptos y nos formulamos algunas preguntas. Entre ellas:

¿Qué significa saber leer? y acordamos que la lectura es una actividad cognoscitiva, que implica una relación constructiva en la que interactúan texto y lector. Es decir que la lectura es la interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporciona el texto, de sus características y de los conocimien-

tos previos del lector. Esto implica concebir una relación en la que interactúan texto y lector en un proceso de construcción activa, mediante la cual el lector se representa el significado del texto dentro de las representaciones posibles de éste. Entonces nos surgió la segunda pregunta,*¿cuál es la relación entre lectura y comprensión?* Coinicidimos en que si los lectores sólo son capaces de repetir de memoria los elementos de un texto no significa que lo hayan comprendido y, nos cuestionamos entonces, ¿cómo podemos identificar su comprensión? Esta pregunta nos llevó a centrarnos, en uno de los modos en que podemos evaluar la comprensión de un texto, y que refiere al tema que abordaremos específicamente: *las inferencias y los procesos inferenciales en la comprensión lectora.*

Y, ¿qué son las inferencias? En general, todas las definiciones, hacen referencia a suposiciones relativas a contenidos ausentes o insuficientemente manifiestos en el texto, a espacios en blanco, intersticios que el sujeto rellena. Son todas aquellas proposiciones agregadas y/o modificadas que generalizan, elaboran, reordenan o conectan el texto original.Siguiendo esta exposición podemos entender que las inferencias que los niños realizan son un "indicio" bastante claro respecto de cómo se van representando el texto, de cómo lo van significando.

Necesariamente, nos preguntamos*¿hay factores que influyen directamente en la producción de inferencias para la comprensión lectora?* Entendemos que ninguno de los factores comúnmente conocidos son absolutamente determinantes de una mejor comprensión lectora, y todos ellos, a su vez, interactúan entre sí atravesados por la organización y la propuesta de la tarea en el aula. Es decir que la edad o el nivel cursado por los niños, así como la condición de ser buen o mal lector, el tipo de texto empleado, el contenido temático elegido, los conocimientos previos de los niños interactúan dinámicamente a partir de la situación planteada, a partir de la tarea elegida.

Si así lo interpretamos nos cuestionamos *¿por qué no se usan varias tareas para detectar inferencias y producir así resultados comparables?, ¿por qué el docente no emplea diferentes tareas para poder comparar los resultados acerca de cuáles son las que mejor favorecen la situación del lector- en- el- texto?* Claro está, que esa es nuestra propuesta de trabajo y la denominamos *búsqueda de inferencias en la comprensión de textos.*

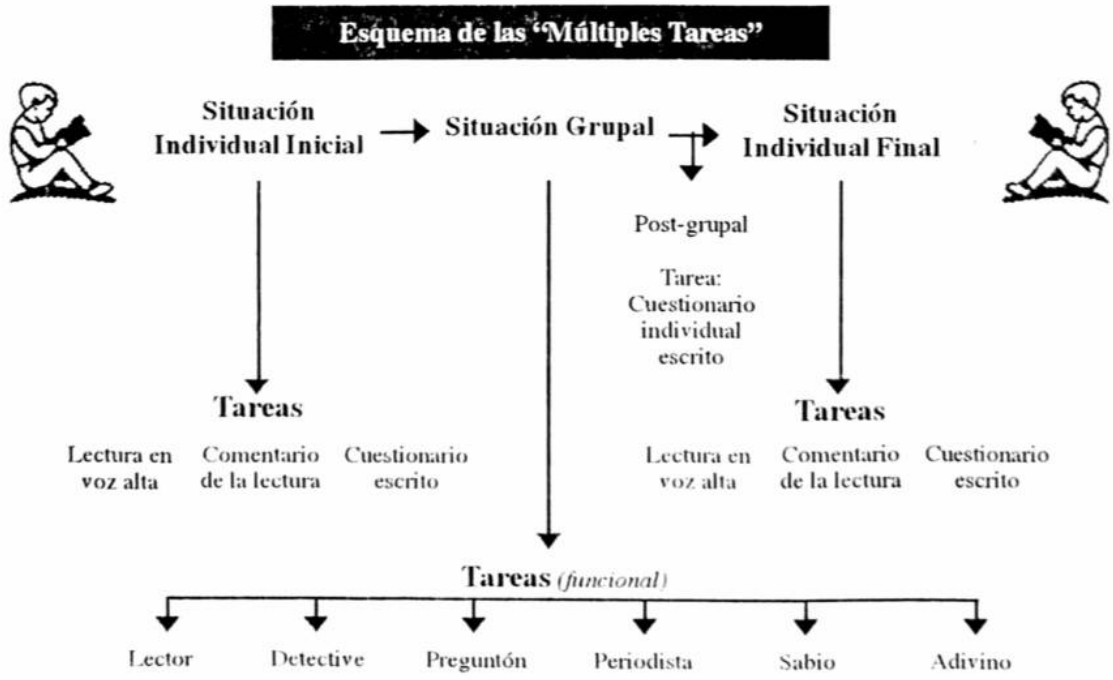
Interacción entre niños

Muchos programas de trabajo están presididos por la finalidad de articular las situaciones interactivas que se establecen entre los alumnos durante la resolución de las tareas escolares con los procesos psicológicos subyacentes al aprendizaje que tiene lugar durante las mismas. Dentro de esta línea de trabajo, nuestra intención es generar una propuesta orientada a promover situaciones grupales dentro del aula para la enseñanza y el aprendizaje de estrategias que favorezcan la comprensión lectora. A continuación describiremos lo que denominamos: *en busca de inferencias para la comprensión de textos* , se trata de la organización de "Multiples Tareas", es decir, varias tareas con objetivos y funciones diferentes.

¿Cómo se conforman los grupos?

La situación se desenvuelve entre 6 niños/ as y un adulto o un compañero de un curso superior. Los niños cumplen rotativamente distintas funciones al leer los textos de distinto tipo o género.Cada niño recibe por sorteo una tarjeta donde está escrito el rol o función a desempeñar frente al texto: ***lector, periodista, detective, adivino, sabio, preguntón.*** El adulto cumple la función de coordinador del grupo.

Esquema de Múltiples Tareas



Entre todos -alumnos y maestro- reconstruyen los roles y las funciones, las ejemplifican y las ensayan. Sintéticamente dichos roles significan la representación y actuación de las siguientes funciones:

1) *Lector*: El que lee el texto en voz alta.
2) *Detective*: El que encuentra claves a investigar: propone y define las palabras que no entiende.
3) *Preguntón*: El que realiza preguntas al texto.
4) *Periodista*: El que busca las ideas principales y las sintetiza.
5) *Adivino*: El que predice lo que sigue en el texto, es decir imagina cómo continuará.
6) *Sabio*: El que relaciona con sus conocimientos previos.

Una secuencia tipo de esta situación -para cada uno de los textos-[5] incluye: en primer lugar, una lectura silenciosa a cargo de todos los integrantes del grupo; en segundo lugar, la lectura en voz alta a cargo del alumno que representa el rol 1 (*lector*). Durante el transcurso de esta lectura, el alumno a cargo del rol 2 (*detective*) deberá interrumpir cada vez que escuche una palabra desconocida y deberá además decir cuál le parece que puede ser su significado. El alumno ubicado en el rol 3 (*preguntón*) también deberá interrumpir haciendo preguntas cuando le faltan datos o información no explicitada, a la vez que dará respuestas a sus propias preguntas. Luego de cada interrupción *el lector* debe continuar con su lectura en voz alta hasta llegar al sitio en que el texto está cubierto con un papel. En ese momento, el alumno que desempeña el rol 4 (*periodista*) deberá resumir lo leído e inmediatamente el *sabio* relacionará esos datos con conocimientos extratextuales. Prosiguiendo con la tarea, *el adivino* dirá cómo piensa que puede continuar ese texto y cuál será el final, es decir hará una anticipación o predicción. Finalmente, se retirará el papel que cubría la última parte del texto y el lector finalizará su lectura en voz alta. Cabe aclarar que durante este último tramo también, *el detective* y *el preguntón* interrumpirán al *lector* para cumplir con sus funciones. Al concluir la lectura del texto *el adivino* confrontará el final del mismo con las anticipaciones que él realizara previamente, *el*

[5] Véase en el Apéndice 1 los textos empleados.

periodista hará un nuevo resumen y *el sabio* dirá que relaciones puede establecer entre lo que acaba de escuchar y situaciones o conceptos que recuerde a raíz de lo leído.

En los próximos capítulos mostraremos qué hicieron los niños/as en el cumplimiento de los diversos roles mediante los cuales se aproximaron a los textos.

Capítulo 10

LA LECTURA EN VOZ ALTA: EL LECTOR

¿Para qué?

El objetivo de la *lectura en voz alta*, en situaciones de interacción, fue detectar la producción de inferencias realizadas por los niños durante la lectura de textos narrativos y periodísticos.

¿Cómo?

Al leer un texto, los niños manifestaron diversas conductas que diferenciamos en cinco categorías: *detenciones*, *sustituciones/ modificaciones*, *segmentaciones*, *omisiones* y *agregados / repeticiones*. Para la evaluación detallada se realizó un registro minucioso y exhaustivo de las conductas lectoras, a partir del empleo de un sistema notacional propio y de la elaboración de un instrumento de evaluación que incluía dos tipos de protocolos: *Protocolo de conductas lectoras* y *Protocolo de lectura en voz alta*.

Las *sustituciones/modificaciones* fueron indicadas con negrita; los *agregados/repeticiones* con nota a pie de página; las *omisiones*, con tachado; las *detenciones* con asteriscos y las *segmentaciones*, con guiones.

Sistema para notar en los protocolos de lectura en voz alta

Símbolo	Comportamiento observado
*	*detención*
soy	*omisión*
soy	*sustitución/modificación*
el (1)	*agregado*
en-con-tra-ba	*segmentación*

(1) gran el

En las situaciones individuales, aquellas en las que un alumno lee para otro que simplemente actúa como escucha -al comienzo y al final de la realización de la experiencia grupal- la *lectura en voz alta* y *el comentario* fueron realizados por cada alumno/a, con un compañero/a presente; ellas fueron precedidas por una lectura silenciosa a cargo de todos los niños y niñas, con el objetivo de que se familiarizaran mínimamente con el texto y que no fuera la lectura en voz alta la única forma de acceso al contenido del texto. Con posterioridad a la lectura silenciosa se solicitó a los niños que leyeran en voz alta, con la siguiente instrucción:

> "*Lo vas a leer de nuevo, pero en voz alta y demorando todo el tiempo que quieras. Mientras lo lees, le vas contando y explicando, a tu compañero, todo lo que te vas imaginando, todo lo que vas pensando sobre lo que lees (lectura comentada), así es seguro que lo vas a convencer de que vale la pena leerlo*".

¿Qué significó el comentario a un compañero?

La tarea de la lectura en voz alta a un compañero -en las situaciones individuales inicial y final-, resultó ser sumamente interesante porque nos permitió realizar dos observaciones: la primera acerca de la comunicación entre pares; la segunda en relación con nuestra propia interpretación del proceso de comprensión lectora llevado a cabo por los alumnos: sus hipótesis, la activación de conocimientos previos. En este sentido, apareció como relevante el hecho de que, aún cuando en la lectura en voz alta hubieran omitido oraciones completas, en el momento de comentar el texto al compañero, hacían referencia al contenido de esas frases.

¿Qué es lo que sucedió?

Las distintas variedades de cada *conducta lectora* nos permitieron distinguir entre aquellas que conservan y/o anticipan el significado del texto y aquellas que no lo hacen. Presentaremos -en la Tabla 2- ejemplos de las distintas variedades de las conductas lectoras en frases recortadas[6], correspondientes a estos dos grupos.

[6] Para el análisis se consideró todo el contexto, a los efectos de la ejemplificación lo recortamos en frases.

Tabla 2. Clasificación de conductas lectoras

Sustituciones /modi ficaciones	*Agregados y/o repeticiones*	*Omisiones*	*Detenciones*	*Segmentacio nes*
1. Asimilan a la pronunciación de cierta variedad dialectal (del habla cotidiana). Ej. Marcos lee: esamen por 'examen'.	1. Los niños agregan artículos, preposiciones, conjunciones, pronombre u otras clases de palabras. Ej. Gustavo lee:... era un 'avión' bimotor de lata. (Agrega la palabra 'avión')	1.Graciela, omite leer tres renglones completos, pero en el comentario que hace del mismo, incluye parte de la información no leída en voz alta (*).	1.Los niños y niñas se detienen antes de palabras como: estrambóticas, burocráticos, malversación, devengados, vibrión, estadística, estreptococo A, necrosis, entre otras.	1.Los niños silabean con una, dos o más separaciones Ejemplo: Gisela lee: ca-chiporras Graciela lee: co-men-tario.
2. Modifican la estructura verbal del texto. Los niños sustituyen los modos, tiempos o personas verbales. Ej.Nicolás lee: ...nos dijo que lo 'acompañariamos en lugar de 'acompañáramos'.	2. Los niños agregan un fragmento de la palabra siguiente. Ej. Sebastián lee: bi,bi, bimotor...; quebra quebrada.	2. Lucrecia omite al leer en voz alta, pero en el comentario incluye parte de la información no leída en voz alta. (**)	2.Antes o después de una cifra numérica o distinto tipo de representación notacional. Ej.: Gisela lee: el (se detiene) 12% de la población....	2.Segmentaciones que no se correspondían con las sílabas de la palabras. Ejemplo: Sebastián lee: di-ci-éndome.
3. Modifican los usos gramaticales de la lengua. Los niños sustituyen madre por 'padre' o a la inversa.Ej: Marcos lee:...donde encontré a mis (en lugar de 'mi') padre (en lugar de 'madre' llorando.	3. Los niños iniciaban la lectura de una parte de la palabra y retrocedían antes de continuar con la misma. También repetían palabras, frases o fárrafos. Ej. Sebastián lee: "...con el (se detiene) con el es-cudo...lo lo en-contró. (por encontré)...		3. Antes o después de nombres propios. Ej.:Sebastián se detienen antes de leer: Ariel Martínez, Esther Linaro.	3. Separación de palabras compuestas produciendo una pausa entre el prefijo/sufijo y el resto de la palabra. Ejemplo: Sebastián lee: semi-rrimadas.

Referencia de la Tabla 2:

(*) Ejemplo I

Graciela, mala lectora de 7° grado *omite* leer tres renglones completos, pero en el comentario que hace del mismo, incluye parte de la información no leída en voz alta.

Lectura en voz alta:[7]

Traía una botella de tinto y el avión (envuelto en una bolsa de papel). *Lo encontré tirado* (en la plaza), *me dijo, y* (cambió de conversación.) *Mi padre se* (olió) *algo raro y a cada rato levantaba la vista del plano para vigilarnos las miradas.*

Comentario a un compañero[8]***:***

Yo acá no entiendo porque...que el padre...hasta que por ahí le compró el avión, trajo un plano y después trajo el avión envuelto en un papel de nylon y...un papel de regalo...no sé, y le compró el avión, y se lo dejó en la plaza y el hijo le preguntaba, y él no le contestaba, cambiaba de conversación.

En su comentario cuando se refiere a "un papel de regalo", Graciela activa conocimientos previos en relación con el esquema de 'regalo'.

(**) Ejemplo II

Lucrecia, buena lectora de 7° grado:

Lectura en voz alta:

...era un poema dedicado a mi madre (es decir a la que conocí por tal, a la angelical madrastra cuya suave sombra protegió toda mi infancia. Completamente incapaz de juzgar mi primera producción se la llevé a mis padres. Ellos estaban en el comedor sumergidos en una de esas conversaciones en voz baja) *que dividen más que un río...*

Comentario a un compañero:

Es decir que no era mi madre, era mi maes, mi madrastra, pero era buena ella, ellos, mi padre y mi madrastra estaban discutiendo en el comedor en voz baja....

Lectura en voz alta:

....distraídamente lo leyó (distraídamente me lo devolvió diciéndome) *¿De dónde lo copiaste?*

Comentario a un compañero:

..se lo di a mi padre y él distraídamente me lo agarró, me lo miró y lo leyó, distraídamente me preguntó de dónde lo había sacado a la poesía, me preguntó de dónde lo copiaste.

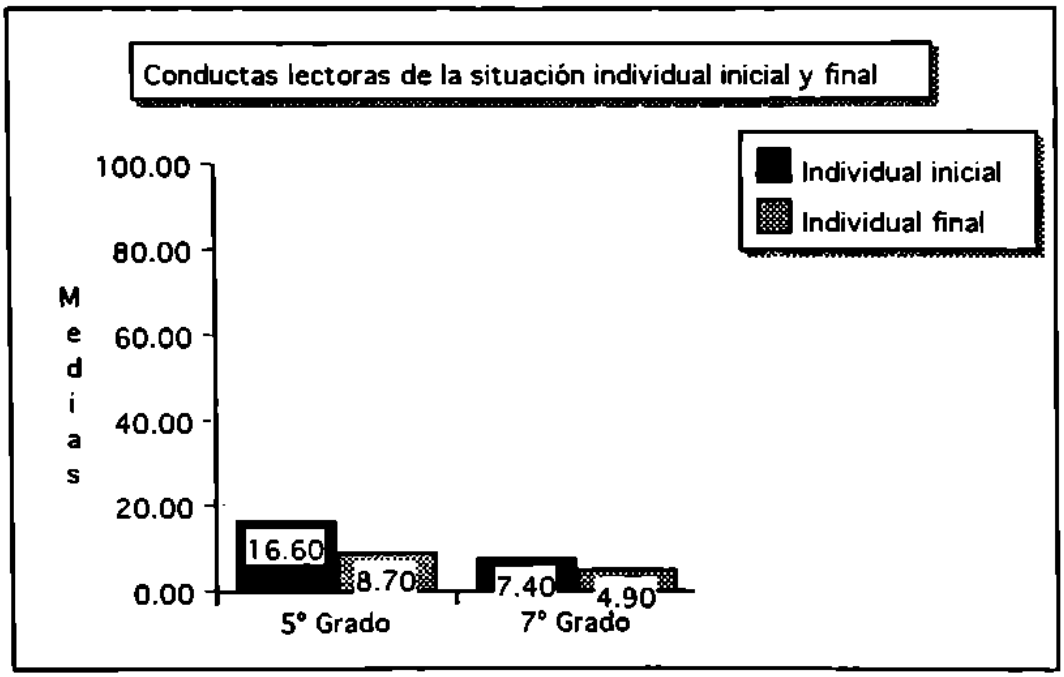
[7] Entre paréntesis corresponde a lo que no fue leído en voz alta.

[8] Lo subrrayado corresponde a lo comentado aunque no fue leído en voz alta.

Conductas lectoras

Para interpretar lo que sucedió en el proceso estudiado compararemos los resultados obtenidos entre la situación inicial y la final de la tarea de *lectura en voz alta y comentario*. En ella diferenciaremos las conductas lectoras en general de los procesos inferenciales sobre las conductas lectoras que muestran *sustituciones/modificaciones* y *agregados*.

Gráfico 1. Medias a partir de puntajes homogeneizados de las conductas lectoras por nivel escolar y situación inicial y final.



Disminución en 5° grado (de la situación inicial a la final): 7,9
Disminución en 7° grado (de la situación inicial a la final): 2,5

Fue interesante constatar, por un lado, que los niños de 5° y de 7° grado habían bajado la cantidad de *detenciones, sustituciones, segmentaciones, omisiones* y *agregados* de la situación individual inicial a la situación individual final. Pero por otro lado, pudimos verificar que, comparativamente, la disminución de los puntajes medios homogeneizados entre la situación individual inicial y final fue mayor en los niños de 5° grado que en los niños de 7° grado. **Es decir que a mayor nivel de escolaridad fue, comparativamente, menor el incremento alcanzado.**

Esto corroboraría lo que intuitivamente las maestras afirmaron, en la entrevista final, cuando expresaron su asombro ante el progreso encontrado en los niños que tenían más problemas para leer y para comprender lo leído.

A la inversa de lo observado en las demás conductas lectoras, la disminución de las *omisiones* fue mayor en los niños de 7° grado que en los de 5° grado. Es decir, que la cantidad de *omisiones* fue mayor en los alumnos de nivel escolar más alto y también de mejor condición lectora.

Conductas lectoras e inferencias

Ejemplos de *sustituciones / modificaciones* que conservan la significación del texto y que a su vez comprenden procesos inferenciales[9]

Guillermo, buen lector, en el Texto 3-narrativo- lee: ...*ninguna* (en lugar de ...ni una).

Marcos, mal lector de 5° grado, en el Texto 1, lee: ...*distraídamente me lo dio* (en lugar de devolvió)

Paola, mala lectora de 7° grado, en el Texto 1, lee: ...*de dónde lo había copiado* (en lugar de copiaste...)

Diana, buena lectora de 5° grado, en el Texto 1, lee: ...*es decir de angustia y de tristeza* (en lugar de especie de angustia y de tristeza)

Sebastián, mal lector de 5° grado, en el Texto 1, lee: ...*un poema dedicado a mi mamá* (en lugar de madre).

Paola, mala lectora de 7° grado, en el Texto 14, lee: ...*pero me ordenó que no dijera nada que no no lo diga a nadie*... (en lugar de que no nombrara a nadie).

Graciela, mala lectora de 7° grado en el Texto 14, lee: ...*era un avioneta* (en lugar de bimotor) *de lata*...

Guillermo, buen lector de 5° grado en el Texto 14, lee: ...*Un día (en lugar de dos o tres días) más tarde vino a casa*...

Gustavo, mal lector de 7° grado, en el Texto 14, lee: *Mi padre* (en lugar de *madre*) *me había dicho*...

Es decir, que cuando, Graciela, por ejemplo, lee: *era un*

[9] La palabra subrayada es la modificada por el alumno y entre paréntesis la que correspondía al texto

avioneta (en lugar de bimotor) *de lata* ...nos da un indicio de que activó sus conocimientos extratextuales y que la palabra bimotor se refería a una avioneta.

Ejemplos de *agregados* que conservan la significación del texto y que a su vez comprenden procesos inferenciales[10]:

Diana, buena lectora, en el Texto 9-narrativo-, quien lee: ...*el hecho ocurrió aquí, hacia mil novecientos veinticinco* (en lugar de veintitantos) *años* (agregó).

Nicolás, buen lector de 7° grado en el Texto 14, lee: ...*ninguno de los dos tenía la plata para pagarlo*...

Paola, mala lectora de 7° grado en el Texto 14, lee: ...*si aparecía otra vez por la casa le iba a romper la cara*...

Maximiliano, buen lector de 5° grado en el Texto 14, lee: ...*me llevaron a la casa donde encontré a mi madre*...

Lucrecia, buena lectora de 7° grado en el Texto 1, lee: ...*cuando escribí este mi primer poema.*

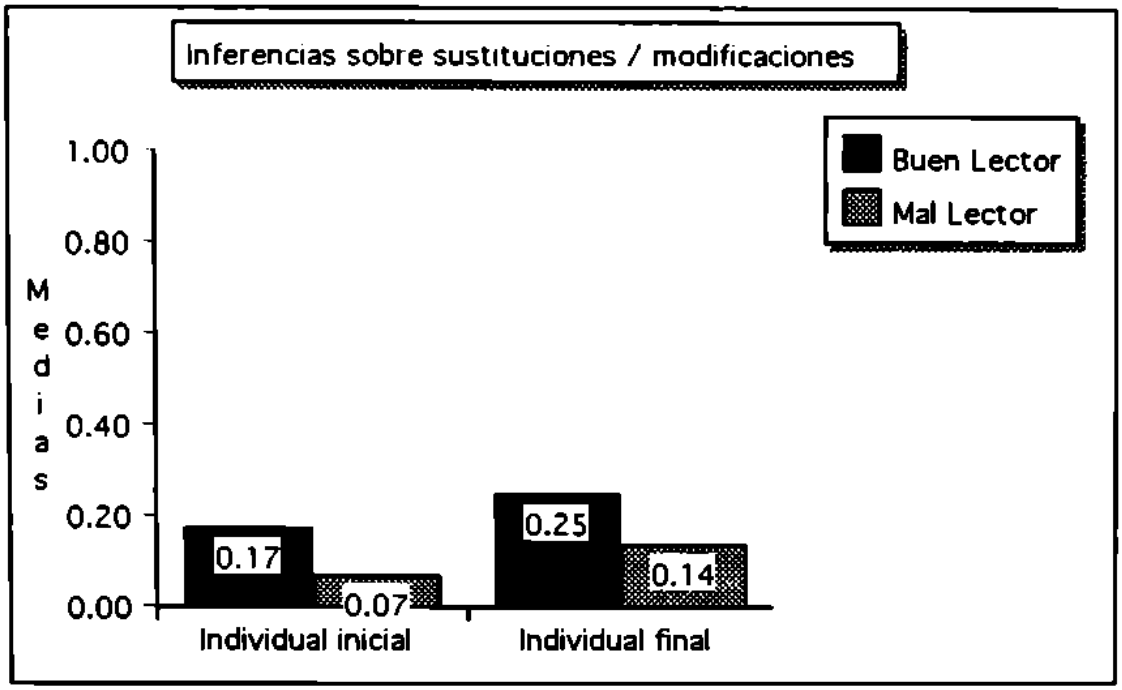
Sebastián, mal lector de 5° grado en el Texto 4 lee: ...*cuidado que te muerden*...

Maximiliano, buen lector de 5° grado en el Texto 11, lee: ...*hizo estragos no sólo en esa zona del país, sino también en la ciudad de Buenos Aires*...

Es decir, que cuando, por ejemplo, Sebastián lee una noticia periodística relacionada con un accidente ocurrido en el zoológico donde un animal le sacó el dedo a una nena, necesita agregar una palabra: "te" y lee: *cuidado que te muerden*... como enfatizando el cartel que según el texto señalaba el peligro inminente.

[10] La palabra subrrayada corresponde a la *agregada* por el alumno.

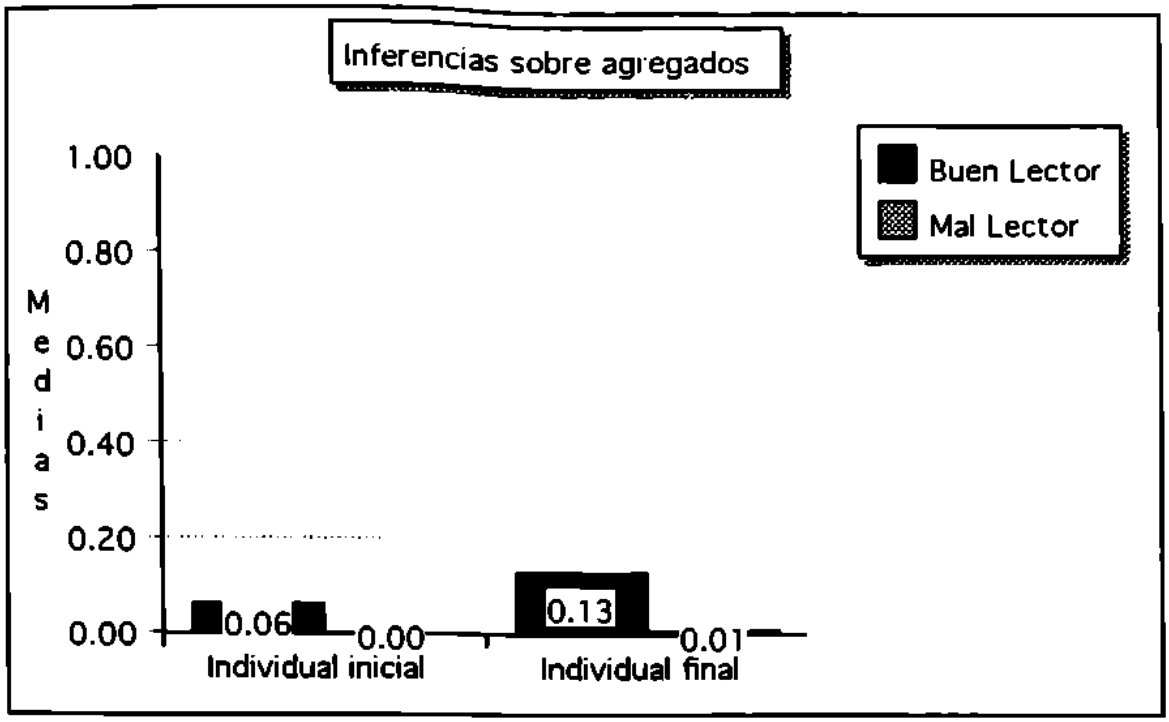
Gráfico 2. Medias a partir de puntajes homogeneizados de inferencias sobre *sustituciones / modificaciones* por condición lectora y situación inicial y final en 5° grado.



Incremento de inferencias sobre *sustituciones* en los buenos lectores de 5° Grado en la situación inicial a la final: 0.08.
Incremento de inferencias sobre *sustituciones* en los malos lectores de 5° Grado en la situación inicial a la final: 0.07

Observando el Gráfico 2 encontramos que, por un lado, el incremento de inferencias sobre *sustituciones / modificaciones* en los niños de 5° grado fue mayor en los buenos frente a los malos lectores. Por otro, los malos lectores en la situación inicial presentan un mínimo de inferencias sobre *sustituciones / modificaciones*, pero en la situación final duplican los resultados iniciales. En cambio, los buenos lectores inician con una frecuencia de inferencias mayor pero no alcanzan en la situación final a duplicar ese resultado.

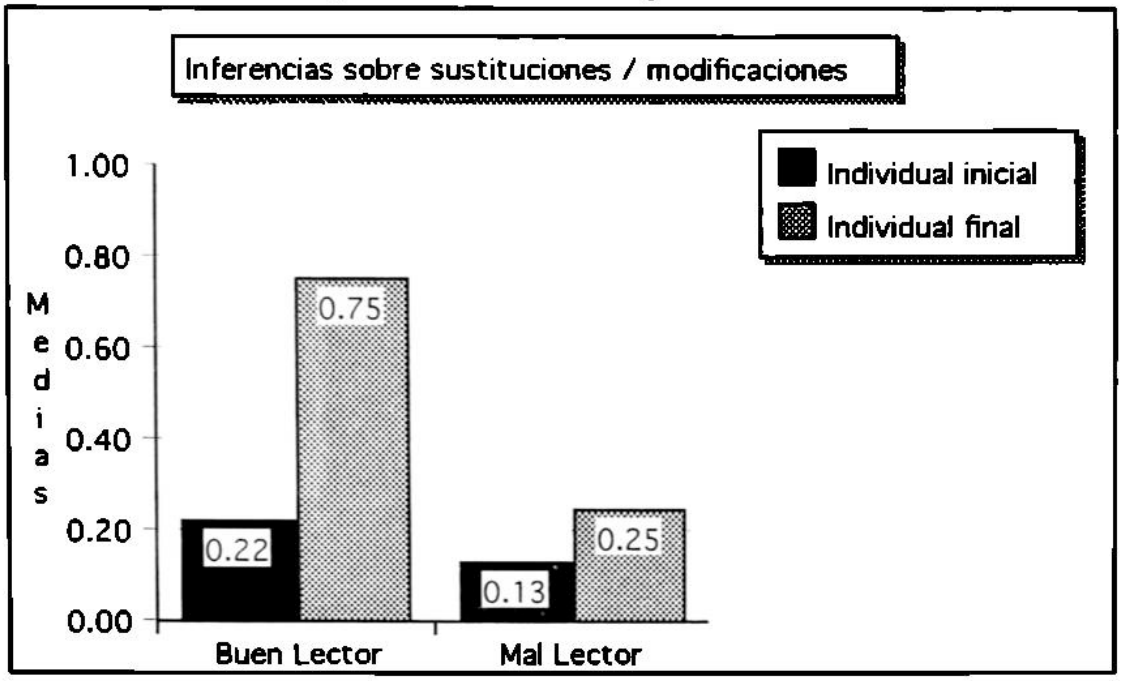
Gráfico 3. Medias a partir de puntajes homogeneizados de inferencias sobre los *agregados* en 5° grado por condición lectora y situación inicial y final.



Incremento de inferencias en *agregados* en los buenos lectores de 5° Grado en la situación inicial a la final: 0,07
Incremento de inferencias en *agregados* en los malos lectores de 5° Grado en la situación inicial a la final: 0,01

Observando el Gráfico 3 encontramos una diferencia fundamental por condición lectora, ya que los malos lectores prácticamente no alcanzan a procesar inferencias de *agregados*, y en cambio, los buenos lectores logran un incremento de 0,07.

Gráfico 4. Medias a partir de puntajes homogeneizados de inferencias sobre *sustituciones / modificaciones* en 7° grado por condición lectora y situación inicial y final.

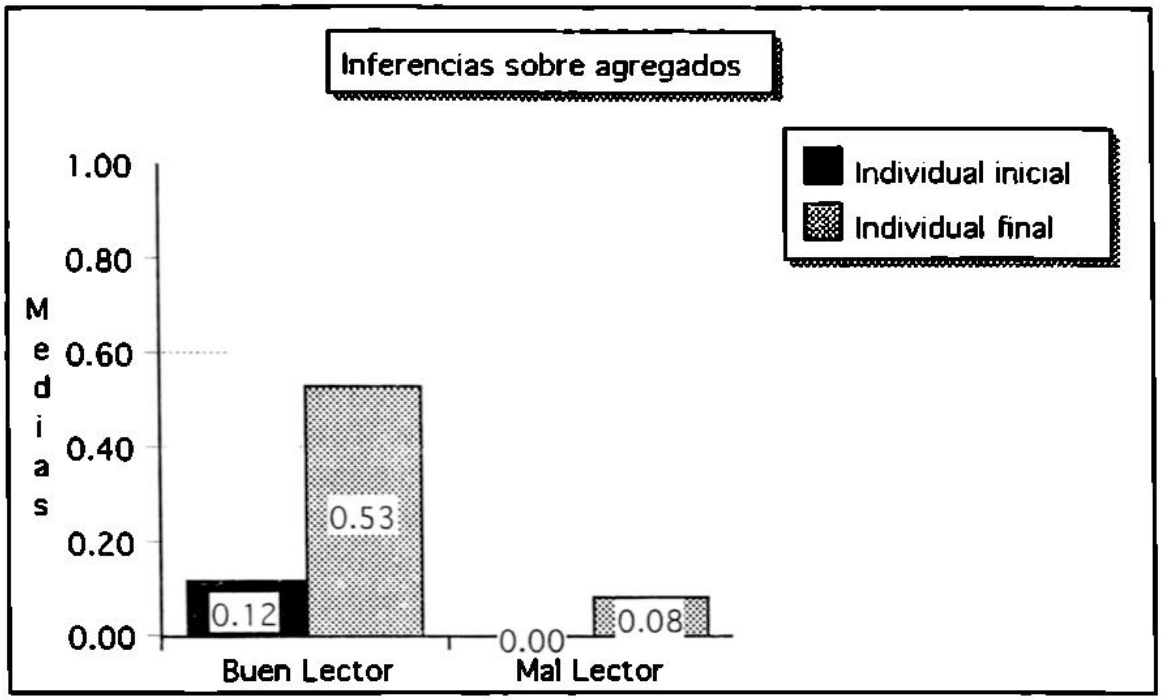


Incremento de inferencias sobre *sustituciones / modificaciones* en los buenos lectores de 7° Grado de la situación inicial a la final: 0,53.

Incremento de inferencias sobre *sustituciones / modificaciones* en los malos lectores de 7° Grado de la situación inicial a la final: 0,12

Observando el Gráfico 4 encontramos diferencias de incrementos por condición lectora. En tanto los buenos lectores de 7° grado incrementaron 0,53 de la situación inicial a la final, los malos lectores sólo incrementaron 0,12. Es decir que, en los buenos lectores de 7° grado el incremento de inferencias sobre *agregados* triplicó, en la situación final, los resultados hallados en la situación inicial. En cambio, en los malos lectores ese incremento no alcanza a duplicarse.

Gráfico 5. Medias a partir de puntajes homogeneizados de inferencias de *agregados* en 7° grado por condición lectora y situación inicial y final.



Incremento de inferencias sobre *agregados* en los buenos lectores de 7° Grado de la situación inicial a la final: 0,41.
Incremento de inferencias sobre *agregados* en los malos lectores de 7° Grado de la situación inicial a la final: 0,08.

Observando el Gráfico 5 encontramos diferencias de incrementos por condición lectora. En tanto los buenos lectores de 7° grado incrementaron 0,41 de la situación inicial a la final, los malos lectores sólo incrementaron 0,08. En tanto, en los buenos lectores de 7° grado el incremento de inferencias sobre *agregados* cuadruplicó, en la situación final, los resultados hallados en la situación inicial, en los malos lectores que en el inicio no presentaron inferencias, al final sólo alcanzaron un mínimo de 0,08.

En síntesis, podemos decir que para las inferencias sobre *sustituciones / modificaciones* como sobre *agregados* el incremento alcanzado desde la situación individual inicial a la situación individual final mostró la incidencia, por un lado, del nivel escolar y, por otro, de la condición lectora. A mayor nivel escolar y mejor condición lectora mayor procesamiento de inferencias sobre *sustituciones / modificaciones* y *agregados*.

A menor nivel escolar y peor condición lectora menor procesamiento de inferencias sobre *sustituciones / modificaciones* y *agregados*.

Resumiendo, la gran cantidad de *detenciones*, *segmentaciones* y *agregados* puede interpretarse como dificultades en la lectura y, en cambio, las conductas tales como *sustituciones/modificaciones* y *omisiones* pueden interpretarse como concomitantes de los procesos de comprensión lectora. Dentro de esa relación general encontramos algunas distinciones. Por un lado, la disminución de las frecuencias, entre la situación individual inicial y la situación individual final, fue relevante en las conductas de *detenciones*, *agregados*, y *segmentaciones*. Es decir fueron las conductas en las que se observó mayor modificación cuantitativa. Por el otro, en las *sustituciones/modificaciones* la relación se mantuvo como en las demás conductas - con disminución de frecuencias de la situación individual inicial a la final-, pero las diferencias no fueron tan considerables. Es decir que muchas de las *sustituciones* y *agregados* realizados por los niños dieron cuenta de la interpretación adecuada que ellos iban realizando al leer un texto y que el incremento o mantenimiento de las frecuencias en este proceso así lo confirmó.

Los niños de 5° y de 7° grado disminuyeron la cantidad de *detenciones*, *sustituciones*, *segmentaciones*, *omisiones* y *agregados* desde la situación individual inicial a la situación individual final. Pudimos verificar además que, comparativamente, la disminución de los puntajes entre la situación individual inicial y final fue mayor en los niños de 5° grado que en los niños de 7° grado. Es decir que a menor nivel de escolaridad es, comparativamente, mayor el decrecimiento observado. Al considerar la condición lectora de los alumnos encontramos que los buenos lectores de 7° grado *omitieron* en la situación individual inicial con mayor frecuencia que los malos. De manera semejante, pero en la situación individual final, los buenos lectores de 5° grado *omitieron* en una frecuencia mayor que los malos. Las frecuencias de *omisiones* en la lectura en voz alta marcó, en cierta manera, el nivel de lectura alcanzado.

Finalmente, al comparar los resultados obtenidos entre la situación individual inicial y final hallamos un incremento en la proporción de inferencias procesadas cuando los niños *susti-*

tuían o *agregaban* términos al texto. Constatamos, que ese incremento fue mayor en los niños de 7º grado que en los de 5º. Es decir que a mayor nivel escolar, mayor fue el incremento del procesamiento inferencial sobre las conductas lectoras. En síntesis, en este estudio de procesamiento directo (*on-line*) de la lectura en voz alta, en un tiempo acotado, se dio un proceso evolutivo que podríamos esquematizar de la siguiente manera: los niños de 5º grado presentaron por un lado, un decrecimiento mayor que los de 7º grado en las *sustituciones/modificaciones, detenciones, agregados* y *segmentaciones*, pero por el otro se dio un incremento menor de las inferencias procesadas. Es decir que a menor nivel escolar, mayor fue el decrecimiento observado en las conductas lectoras y que a mayor nivel escolar, mayor fue el incremento en el proceso inferencial sobre las conductas lectoras.

Los resultados obtenidos en relación con la *lectura en voz alta* en este estudio nos permiten llegar a algunas conclusiones generales. En primer lugar, este tipo de lectura, independiente de la silenciosa, es importante exclusivamente si es realizada con niños y niñas que, al igual que el lector no conocen el texto que están leyendo, es decir que se mantenga el principio y la necesidad de la 'comunicación'. En segundo lugar, interpretar que el no leer extactamente las mismas palabras del texto no significa que no lo vayan entendiendo o significando; más aún algunas conductas como las de *sustituciones/ modificaciones* y algunos *gregados* nos dan claros indicios del buen nivel de comprensión. Algo también muy importante para que los docentes tengan en cuenta, a la hora de solicitar la lectura en voz alta, es que nuestros resultados mostraron que los buenos lectores de nivel más alto *omitían* al leer mucho más que los niños que tenían dificultad con la lectura, pero que cuando se la comentaban a un compañero incluían gran parte de lo que no habían leído en voz alta. Todo estos datos nos permiten, por un lado abordar la evalución como proceso integral en el cual se deben tomar en cuenta todos estos factores, y por otro, reconocer que algunas conductas lectoras no constituyen "errores" sino que por el contrario manifiestan la significación que el lector construye en el texto a través del uso de un vocabulario que es propio del habla cotidiana, hechos que deben tomarse desde una apuesta positiva en el marco de las estrategias didácticas empleadas.

Capítulo 11

¿CÓMO DEFINEN LOS NIÑOS TÉRMINOS DESCONOCIDOS?: EL DETECTIVE

¿Qué querrá decir .....
"cólera"?:Es una enfermedad (Nicolás).
"sobresalir"?:Salir para arriba (Fernando).
"inconsciencia"?: Que no tiene conciencia de lo que hace (Paola).
"asfixiaba"?: Cuando no tiene aire, que necesita, porque se puede morir (Maximiliano).
"irse de bruces"?: Que se cayó (Diana).

De manera análoga al problema que enfrenta un detective cuando trata de resolver un crimen, *el detective* que interrogaba nuestros textos se preguntaba por lo desconocido y empleaba también, como el homónimo, "claves" que le permitieran encontrar alguna interpretación. Del mismo modo que el significado de una clave específica encontrada por un detective -en una situación policial- no se puede interpretar sino en relación con la forma como encaja en la historia en su conjunto, así mismo, el significado de la palabra desconocida para nuestro niño o niña debía encajar en la historia que relataba todo el texto.

En este capítulo desarrollaremos exclusivamente una de las tareas que denominamos de *detective* en la cual los niños, en situaciones grupales, indagaban los términos de un texto leído cuya significación no conocían y debían inferirlo por el contexto. Luego especificaremos los antecedentes de este tipo de inferencias, y posteriormente clasificaremos los tipos de definición para, finalmente, plantear algunas implicancias didácticas que esta tarea sugiere.

Los detectives preguntaban por términos desconocidos, y los niños y niñas respondían de diferente manera. Según lo escrito en el epígrafe, encontramos algunas variedades, ya que Nicolás define por la clase a la que pertenece ese término, Fernando lo hace en relación con el contexto, Paola atiende a la descomposición de palabras, Maximiliano realiza una explicación y Diana reemplaza por expresiones sinónimas. Es decir que los niños expresan la significación de un término desconocido con ayuda de otros términos, de significación conocida, ya sea exponiendo las notas esenciales del mismo, explicando o describiendo correspondencias con dicho término. Llamamos *inferencias lexicales* a la posibilidad de completar el significado de un término desconocido mediante una definición, más o menos aproximada.

Antecedentes de estudios sobre inferencias lexicales

El texto nunca será totalmente preciso y en general tanto los significados literales de las palabras, como los figurados deben inferirse a partir del contexto. Just y Carpenter (1987) sostienen que para reconocer una palabra, el lector debe trasladar el símbolo impreso de la página a un concepto mental mediante dos procesos: uno, de codificación de la palabra como una percepción visual y el otro a través de acceder al significado de la palabra (acceso lexical). En la lectura, la codificación de la palabra y el acceso lexical generalmente ocurren automáticamente, y cierran juntos en el tiempo. Sin embargo, hay varias formas en las cuales los dos procesos pueden ser distinguidos uno del otro. Una forma de distinguirlos es describir la situación por la cual solamente ocurre uno de ellos. Un interesante ejemplo de acceso lexical sin codificación de la palabra ocurre en el estado denominado: "la punta -de- la-lengua", cuando una persona accede al significado del término pero no es capaz de pensar en la correspondiente palabra. La otra forma de disociación, es decir de codificación de la palabra sin acceso lexical, ocurre cuando un lector encuentra una palabra que no le es totalmente familiar y aunque la lea correctamente no conoce el significado del término.

Un interesante estudio requirió que un grupo de lectores adivinaran el significado de una palabra artificial incluida en una frase (van Daalen-Kapteijns y Elshout-Mohr, 1981, en Just y

Carpenter, 1987). La palabra en cuestión remitía a una nueva elaboración de un concepto familiar, es decir que se refería a un objeto particular perteneciente a una clase general bien conocida por el sujeto. Por ejemplo: *topala* como especie de la clase de las plantas trepadoras. La palabra desconocida estaba escrita en cada una de las cinco frases sucesivas que el sujeto leía. En la primera frase se proveía de fuertes indicios para la identidad del concepto familiar y subsecuentemente se daban señales, rasgos, que distinguían al nuevo de aquél. Los resultados mostraron que los buenos lectores tienen más habilidad que los malos para inferir el significado de las palabras artificiales, y que ellos también tienen más vocabulario. Los autores afirman que los mecanismos usados para comprender los textos cuando el vocabulario es conocido pueden también ser usados para inferir el significado de las palabras no conocidas. El mismo proceso lexical, sintáctico, semántico, referencial e inferencial ayuda a los lectores a comprender palabras conocidas y aprender palabras desconocidas. Warner y Kaplan, (1952) estudiaron la habilidad en la adquisición del significado de palabras de niños entre 8 y 13 años de edad para adquirir significados de palabras desde el texto. Los resultados mostraron que el significado correcto de palabras desconocidas presentó una relación de 7% a 43% a favor de los niños mayores frente a los menores. El error más común de los niños entre 8 y 10 años de edad surgió de la tendencia a utilizar otra palabra del contexto para explicar el significado de las palabras no conocidas.

Otros autores también plantean que el proceso subyacente tiene lugar cuando debemos averiguar lo que quiere decir una palabra desconocida según un doble procedimiento (Stanovich, 1980, en Gilabert, 1990). Uno, de naturaleza automática y rápida que alecciona o instruye sobre el significado de las palabras en su contexto; el otro proceso implica el sistema de atención consciente y es imprescindible para preparar y ejecutar una respuesta. Los estudios demostrativos de la teoría del doble proceso han consistido esencialmente en tareas de reconocimiento de palabras a partir de oraciones, mutiladas o no, solicitándole al sujeto que completase espacios vacíos o que reconociese palabras.

De los antecedentes citados podemos considerar que el proceso de inferencia lexical permite la elaboración de definicio-

nes puntuales sobre palabras desconocidas. Entonces nos surge una nueva pregunta: ¿qué es definir un término?

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (1983) da al término *definición* diversas acepciones: 1) acción y efecto de definir: 2) proposición que expone con claridad y exactitud los caracteres genéricos y diferenciales de una cosa material o inmaterial y 3) decisión o determinación de una duda, pleito o contienda por autoridad legítima.

Richard Robinson considera dos modos de clasificar las definiciones según el propósito y según el método; según el propósito (la más difundida en todos los autores), es que la definición puede ser real o nominal. La definición nominal puede ser de palabra-palabra (correlación de un término o frase con una cosa o acontecimiento). A su vez, la definición nominal de palabra- cosa puede ser léxica o estipulativa, según se refiera a los usos de un término dado en la historia, o bien a la significación que el definidor otorgue al término o expresión.

A su vez, la definición es considerada hoy como una operación que tiene lugar en el nivel lingüístico. En el curso de la misma, se une una expresión que se trata de definir, llamada *definiendum*, a otra expresión que define y que recibe el nombre de *definiens*. Los autores que no separan las definiciones en real y nominal sino que las incluyen en una misma clasificación consideran, además, otros tipos de definiciones: la definición verbal, donde hay sinonimia entre dos expresiones cuyos significados son conocidos, son también llamadas Definiciones de Diccionario; la definición causal es la expresión que designa la causa que produce la realidad designada por el definiendum; la definición explícita es la que define el definiendum fuera de un contexto; la definición contextual es la que define el definiendum dentro de un contexto; la definición ostensiva es la que consiste en exhibir un ejemplo del tipo de ente designado por el *definiendum*, tambien llamada denotativa; la definición intrínseca explicita el objeto a definir mediante indicación de principios inherentes al mismo; la definición extrínseca es la que procede mediante principios no inherentes al objeto que se trata de definir; la definición por abstracción, es la que define la significación de un símbolo como propiedad común de varios entes.

Haspers (1982) considera la acepción de definición en un

sentido amplio que incluye cualquier forma de indicar qué significa una palabra (en una comunidad lingüística dada) y en este sentido, considera que es posible definir las palabras sin establecer una regla.Según este criterio se puede definir 1) dando la denotación de la palabra y 2) dando una definición ostensiva.

En nuestro trabajo entendemos por definición aquella descripción, explicación o conceptualización de un término desconocido.

La definición de un término desconocido nos indica el procesamiento de inferencias lexicales. Las definiciones generadas presentaron tres variedades: cuando refieren al objeto esencial, cuando aluden exclusivamente al término o cuando señalan asociaciones libres. De estas tres formas de definición lexical consideramos como mejores a las que hicieron referencia al concepto en relación con el contexto, porque se cumplen los dos requisitos fundamentales para la definición lexical: el conocimiento del significado convencional adaptado al sentido del texto. Dentro de estas definiciones diferenciamos entre las que implican género y diferencia específica del término en cuestión y a las definiciones por subclase. En un nivel intermedio ubicamos a las definiciones explicativas y descriptivas que referían a las características por uso o por circunstancia, que permitieron, en algunos casos, recuperar el sentido contextual aunque no el significado convencional. Atendiendo al término, los niños definían las palabras requeridas buscando equivalencia entre una palabra y otra. Encontramos definiciones por el uso del radical, por etimología y por sinonimia relacionadas con el contexto. Cuando la definición no estuvo relacionada con el contexto, la encontramos por homonimia y por asociación fonética. Finalmente, hallamos definiciones, que parecen provenir de asociación libre.

Las definiciones por inferencia lexical

Nuestra intención fue que los niños buscaran los términos que no conocían e infirieran el significado. Sin embargo, ellos mostraron serias dificultades para cumplir esa tarea, para interrogar al texto, para indagar sobre los términos desconocidos y, finalmente, para rastrear el significado a partir de los conocimientos que les ofrecía el mismo texto, de manera que el

investigador colaboró con los alumnos. Es decir que tanto el niño como el investigador preguntaban por términos desconocidos, pero exclusivamente el niño era el que generaba la definiciones, las inferencias lexicales.

Tipología de definiciones

La variedad de maneras en que los niños definen un término desconocido, es decir, las diferentes modalidades en que procesan inferencias lexicales, nos permitieron elaborar una tipología de las definiciones. Para ello nos basamos en la lectura de 12 textos (6 narrativos y 6 de noticias periodísticas), donde al *detective* (niños de 5° como 7° grado) se le indagó por 119 términos (54 en textos narrativos y 65 en textos periodísticos).

Especificaremos y daremos ejemplos - en la Tabla 3- de la variedad de definiciones realizadas por los niños. En general ellos refieren al objeto, a la esencia del concepto o, exclusivamente, definen empleando aparentes asociaciones libres.

Tabla 3. Tipología de definiciones

1.Referencia al Objeto: aluden al concepto referido por la palabra en cuestión y en relación con el contexto	*Designativa: define por género próximo y diferencia específica. También cuando define por clase o por subclase. Responde a la pregunta ¿qué es?*	*Explicativa: define describiendo características por uso o por cirncunstancias.*
	-Por género póximo y diferencia específica. Ejemplo: Pregunta:¿Qué querrá decir "cólera"? Respuesta: Es una enfermedad.	-Por decripción de características. Ejemplo: Pregunta: ¿Qué querrá decir baranda? Respuesta: Donde se sostienen cuando bajan de la escalera.
	-Por clase y subclase. Ejemplo: Pregunta: ¿Qué querrá decir "octanos? Respuesta: Litros de gasolina.	-Por uso. Ejemplo: Pregunta: ¿Qué querrá decir "trascendió"? Respuesta: Que toda la gente sabía lo que el jubilado estaba haciendo.
		-Por circunstancia. Ejemplo: Pregunta: ¿Qué querrá decir "asfixiada"? Respuesta: Cuando no tienen aire, que necesita porque si no se puede morir.

2. Referencia a la Equivalencia de términos	*Relacionadas con el contexto*	*No relacionadas con el contexto*
	-Uso del radical. Ejemplo: Pregunta: ¿Qué querrá decir "legalismo"? Respuesta: Que es legal. Que todos son legales.	-Homonimia: Ejemplo: Pregunta: ¿Qué querrá decir "rebeló:? Respuesta: Que le van a hacer rebelar, bautizar.
	-Etimología, descomposición de palabras. Ejemplo: Pregunta:¿Quéquerrá decir "sobresalir? Respuesta: Salir para arriba.	-Asociaciones fonéticas. Ejemplo: Pregunta: ¿Qué querrá decir "implicarse". Respuesta: Explicar.
	-Sinonimia Ejemplo: Pregunta: ¿Qué querrá "conmovieron"? Respuesta: Que se emocionaron.	
3 Asociaciones libres	Ejemplo: Pregunta: ¿Qué querra decir "generaciones"? Respuesta: Algo importante.	

La definición de un término desconocido nos indica el procesamiento de inferencias lexicales. En nuestro estudio, tal como figura en la Tabla 3, se presentaron tres variedades: cuando refieren al objeto esencial, cuando aluden exclusivamente al término o cuando señalan asociaciones libres. De estas tres formas de definición lexical consideramos como mejores a las que hicieron referencia al concepto en relación con el contexto, porque se cumplen los dos requisitos fundamentales para la definición lexical: el conocimiento del significado convencional adaptado al sentido del texto. Dentro de estas definiciones diferenciamos entre las que implican género y diferencia específica del término en cuestión y a las definiciones por subclase. En un nivel intermedio ubicamos a las definiciones explicativas y descriptivas que referían a las características por uso o por circunstancia que permitieron, en algunos casos, recuperar el sentido contextual aunque no el significado convencional. Atendiendo al término los niños definían las palabras requeridas buscando equivalencia entre una palabra y otra. Encontramos definiciones por el uso del radical, por etimología y por sinonimia relacionadas con el contexto. Cuando la definición no estuvo relacionada con el contexto, la encontramos por homonimia y por asociación fonética. Finalmente, hallamos definiciones, que parecen provenir de asociaciones libres.

Proceso evolutivo de las definiciones lexicales

> *"¿Qué querrá decir "improvisada"?": Que fue algo que prepararon así.*
> *Que el hombre no fue con una carpa y preparó todo y después se encadenó.*
> *Que él se encadenó así nomás, no llevó una carpa para encadenarse...hicieron una carpa así nomás de "improvisto".*
> Texto 7 -periodístico- Fernando, buen lector, 7° grado).

Fernando lee una noticia periodística que refiere a la situación de un jubilado y ante la pregunta "¿Qué querrá decir "improvisada?" contesta al principio con una definición global del término ("algo que prepáraron así") que va explicando a continuación, por negación, en relación con circunstancias del texto ("que el hombre no fue con una carpa y preparó todo y después se encadenó"). Finalmente llega a una definición más acotada que funciona como sinónimo ("improvisto"- "así nomás").

Es decir que al indagar por un término desconocido se suscitó una situación peculiar: algunos niños optaron espontáneamente, ante un término desconocido, por dar más de una definición. Fue interesante indagar esas múltiples respuestas puesto que nos informaron sobre la evolución de ese proceso, es decir de la aproximación o no a la resolución de la inferencia lexical.

Las respuestas fueron de tres tipos: de **aproximación a la definición del término (en un sentido más convencional):** definición por clase o por subclase; definición por descripción (por sinónimo, por etimología y/o descomposición de palabras) y definición por explicación. En segundo lugar, **de aproximación a la significación del término (no convencional sino por el contexto)** y, finalmente, las respuestas que no se relacionaban las denominamos, **significaciones divergentes entre sí**.

A continuación definiremos y ejemplificaremos -en la Tabla 4- cada una de las definiciones según las distintas modalidades, ubicadas de acuerdo con la producción mejor[11] lograda.

[11] Cuando nos referimos a respuesta "mejor lograda" nos estaremos refiriendo a las que, de acuerdo con la clasificación elaborada, se aproximan a la definición del término en un sentido convencional y contextual.

Tabla 4. Proceso evolutivo de las definiciones lexicales

1.Aproximación a la definición del término.	*1.1. Definición por clase y por subclase.*	*1.2. Definición por descripción*	*1.3. Por explicación*
	Ejemplo: Pregunta: ¿Qué querrá decir "recámara"? Respuesta: habitaciones.....pieza.....dormitorio.(1)	1.2.1..Definición en función de sinónimo. Ejemplo: Pregunta ¿Qué querrá decir "vallas"? Respuesta: una fruta, capaz algo así como una baranda. (2)	Ejemplo a): Pregunta: ¿Qué querrá decir "puñalada"? Respuesta: es pegarle....no, meterle un cuchillo en el estómago.... a alguien.
		1.2.2. Definición por etimología o por descomposición de palabras. Ejemplo: Pregunta:¿Qué querrá decir "sobresalir"? Respuesta: Que está fuera de lo común....¡Ah!, o sea que lo había tapado, entonces él trataba de salir.	Ejemplo b) Pregunta: ¿ Qué querrá decir "gangrena"? Respuesta: Gangrena quiere decir cuando alguien está lastimado....que se infecta mucho y le agarra una gangrena....Tiene que cortarle la pierna.
			Ejemplo c): Pregunta ¿Qué querrá decir autopsia? Respuesta: Significa cuando una persona se muere....Se fijan a ver por qué se murió.
2. Aproximación a la significación del término (no convencional sino por el contexto).	Ejemplo 1: Pregunta ¿Qué querrá decir "gestiones"? Respuesta: Lo que pasó...Problemas. (4)	Ejemplo 2: Pregunta: ¿Qué querrá decir "colega"? Respuesta: Alguien que está ahí con ellos... con el doctor, el colega...Sería más o menos como, sería la mano derecha de él.	
3. Significaciones divergentes enter sí.	Ejemplo: Pregunta: ¿Qué querrá decir "increpándole"? Respuesta: Inquieto...Escalando...Bailando.		

Referencia de la Tabla 4:

(1) Lucrecia, de una aproximación genérica -habitación- pasa a una definición específica -dormitorio-.

(2) Paola, en su proceso de definición, se autocorrige ya que cuando dice que es una fruta la define por la clase de una palabra homónima (bayas-frutas) no adecuada al contexto. Luego se aproxima a la significación del término del texto mediante una expresión que cumple la función de sinónimo (valla-baranda).

(3) Fernando, define, en un inicio, el significado del término procesado aisladamente (sobresalir-fuera de lo común). A partir de la interjección ¡Ah!, que interpretamos como que el niño se dio cuenta del error, resignifica el término, explicándolo por una circunstancia adecuada al contexto. Finalmente descompone el mismo en dos palabras, con una significación más ajustada al texto (sobresalir- salir para arriba).

(4) Gustavo, en la segunda respuesta, especifica lo que había indicado en la primera, adecuándose al contexto, pero sin lograr una definición.

Otros ejemplos pueden ilustrar el tipo de definición que cumple la función de sinónimo.

Ejemplo:

¿Qué querrá decir "insinuaba"?

Que se le notaba, que se mostraba que ya estaba mal de tantos días.

La gente miraba y veía que no era lo mismo que estar en su casa bien cuidado, bañado.

Se le notaba que estaba mal.

Fernando define en función de sinónimo el término "insinuaba" por "notaba" y "mostraba", luego lo caracteriza y lo explica. Finalmente, vuelve a la definición inicial pero completándola en relación con el contexto "se le notaba que estaba mal".

Paola refiere al significado de la expresión especificándola luego mediante una expresión que cumple función de sinónimo: "le dieron de alta"- "que estaba bien".

Ejemplo:

¿Qué querrá decir le "dieron de alta"?

Que salió del hospital.

Que estaba bien.

(Texto 9-narrativo- Paola 7° grado, mala lectora)

En un proceso similar al de Paola, Maximiliano (5° grado, buen lector), en el texto 12-narrativo- responde:

Ejemplo:
¿Qué querrá decir "asfixiada"?
Cuando no tiene aire.
Que necesita porque si no se puede llegar a morir.

Es decir que Maximiliano define también utilizando una expresión que cumple la función de sinónimo: "asfixiaba"- "cuando no tiene aire" y luego explica las consecuencias de esa circunstancia.

Fernando, en esta otra respuesta, desdobla la expresión, al definir de una manera adecuada los términos usando expresiones sinónimas: "transita" por "que camina en cubierta o que anda"; y por el otro lado, "cubierta" por "la parte de arriba del barco".

Ejemplo:
¿Qué querrá decir "transita en cubierta"?
Que camina en cubierta o que anda.
La parte de arriba del barco.
(Texto 12-narrativo- Fernando buen lector, 7° grado)

También inicia una definición por uso y concluye con otra expresión en función de sinonimia:

Ejemplo:
¿Qué querrá decir "submarino"?
Es para andar abajo del agua. (definiéndolo por el uso)
Es como un barco (definiéndolo por una expresión en función de sinónimo).

Mediante un proceso que parte de la acción que define el término mediante su especificidad del mismo, y en función sinónima, Fernando (buen lector, 7° grado), en el texto 12-narrativo- responde

Ejemplo:
¿Qué querrá decir "auriculares"?
Para escuchar.
Para ponerse en la oreja.

Maximiliano, si bien contesta en un primer momento por circunstancias ajenas al contexto, luego se autocorrige en relación con él:

Ejemplo: (ante la misma pregunta del mismo texto)
¿Qué querrá decir "auriculares"?
Eso que se usa para escuchar música.
Un barco para llamar a otro barco por una emergencia.

Nuevamente utiliza una expresión como sinónimo que luego especifica describiendo una circunstancia adecuada al contexto.

¿Qué querrá decir "desmoronarse"?
Cuando hay un derrumbe.
Cuando se empiezan a caer las piedras.
(Texto 8-periodístico- Maximiliano, buen lector, 5° grado).

Fernando emplea un término en función de sinónimo (carraspear - escuchar) y luego especifica la relación de semejanza entre ellos para la función de sinonimia (carraspear - hablar). Finalmente define el otro término en relación con la subclase (altavoces-micrófono).

Ejemplo:
¿Qué querrá decir "carraspearon los altavoces"?
Se escucharon los altavoces.
Que hablaban por los altavoces, como un micrófono.
(Texto 12 -narrativo- Fernando, 7° grado, buen lector)

Resumiendo, a partir de lo que hemos mostrado, es decir, cuando los niños definen un término desconocido presentan a veces espontáneamente varias aproximaciones al mismo. En algunos casos los niños agregaron información, explicaron, se autocorrigieron o especificaron algunos aspectos, en otras, en

cambio, esas sucesivas respuestas se limitaron a yuxtaponer enunciados sin relación entre sí. Consideramos como adecuadas a las primeras en la medida en que permitieron al niño aproximarse al significado convencional y contextual del término. Por el contrario, los diferentes enunciados yuxtapuestos no fueron indicio de acercamiento a dicho significado.

Implicancias didácticas

La tarea de *detective* realizada en situaciones grupales nos planteó la necesidad de preocuparnos por algunos aspectos didácticos que pueden derivarse de ella. Los niños, en general, tienen serias dificultades para interrogar al texto, específicamente en este caso, tienen problemas para preguntar por términos que no conocen y lo que es más grave aún, presentan serias dificultades para utilizar los datos que brinda el texto, así como las señales de relevancia[12] que les posibilitarían inferir el significado de los términos desconocidos.

La **propuesta didáctica** pretendería enfocar situaciones grupales o en pareja en las cuales los niños y las niñas lean / escuchen un texto, a partir del cual pregunten / respondan / escriban lo preguntado / respondido en relación con palabras que no conocen pero cuyo significado 'suponen'. De este modo sería importante incluir dentro de las tareas posteriores a la lectura, por un lado, la discusión entre los niños sobre las preguntas realizadas y la identificación de cómo y desde dónde se interpreta un término desconocido. Por el otro lado, reflexionar sobre cómo buscaron en el texto para contestar sobre el término desconocido y cuándo debieron activar otros conocimientos extratextuales para mejorar la comprensión de ese concepto.

Asimismo, después del trabajo de producción, el maestro/a con los alumnos debatirán en conversaciones colectivas, grupales y en pareja, tomando conciencia acerca de las reflexiones compartidas y aprendiendo en relación con esa tarea. Sería conveniente que este trabajo de reflexión fuera en primera instancia oral; también podría ser por escrito y corregido por

[12] La *señal de relevancia* es entendida como una noción relativa. Esto significa que debe ser construida con respecto a cierto texto. Además, esta noción implica también contrastación: si alguna propiedad del texto es considerada relevante, otras por necesidad no lo son (Van Dijk, 1979).

todos, con el propósito de evaluar las modificaciones producidas, y los modos en que un niño se fue acercando a la significación de un término desconocido. La intención última de todas estas *reflexiones compartidas* sería generar situaciones de aprendizaje que incluyan el metaconocimiento de lo aprendido, es decir, que instrumenten en los alumnos estrategias de interrogación a los textos, que puedan utilizar frecuentemente en todos sus actos de lectura.

En relación con nuestra experiencia, es necesario aclarar que todas estas tareas fueron guiadas por el docente y realizadas *con* su participación en las situaciones grupales cumpliendo las mismas funciones que los niños.

Capítulo 12

¿CÓMO Y QUÉ PREGUNTAN LOS NIÑOS AL TEXTO?: EL PREGUNTÓN

¿Cuántos años tendría la niña?
"Cuatro, por ahí. Porque acá decía chiquitas" /señala en el texto/.
(Texto 4 - periodístico -, Nicolás, buen lector de 7° grado)

En la vida cotidiana llamamos "preguntón" o "preguntona" al niño o a la niña que constantemente nos interrogan, que nos exigen información, que no se contentan con lo que escuchan o con lo que está escrito. Son aquéllos que nos obligan a completar los datos que no fueron expresados, o los que lo fueron pero de manera poco satisfactoria, a veces incluso dentro del aula suelen ser considerados un tanto "molestos" porque interrumpen las explicaciones del maestro con sus indagaciones y demandas. En nuestro estudio esta tarea, por el contrario, fue fomentada y enseñamos la función de preguntar al texto, es decir que le solicitamos a los niños y a las niñas que desempeñaran el rol de *preguntón*, que elaboraran preguntas sobre datos o información que no aparecía en el texto y luego que las contestaran. En un inicio, pensamos que para esta situación, los niños elaboraran las preguntas y luego, ellos mismos, las respondieran. Sin embargo, pronto comprobamos la dificultad que tenían para formular preguntas sobre datos o información que no constara en los textos. Realizaban un mínimo de preguntas y algunas de ellas implicaban inferencias lexicales; en lugar de preguntar sobre algún conocimiento que faltaba en el texto, preguntaban por términos que referían a inferencias lexicales ya indagadas en la situación de *Detective*. Por otra parte, la dificultad que presentaba esta tarea impedía que pudiéramos hacer un estudio exhaustivo de las inferencias procesadas. Por este

motivo, del mismo modo en que lo habíamos hecho en la tarea de *detective*, decidimos compartir el rol de *preguntón* actuando como coordinadores de los grupos, pidiendo a los niños que respondieran preguntas elaboradas previamente. Paralelamente a las preguntas que propusimos, los niños también interrumpían la lectura para formular las suyas.

Por ejemplo:

¿Por qué dormían en el garage?

"*Porque la madre no los dejaba entrar porque estaban sucios, iban a ensuciar todo*".

(Texto 3 - narrativo - Fernando, buen lector de 7° grado)

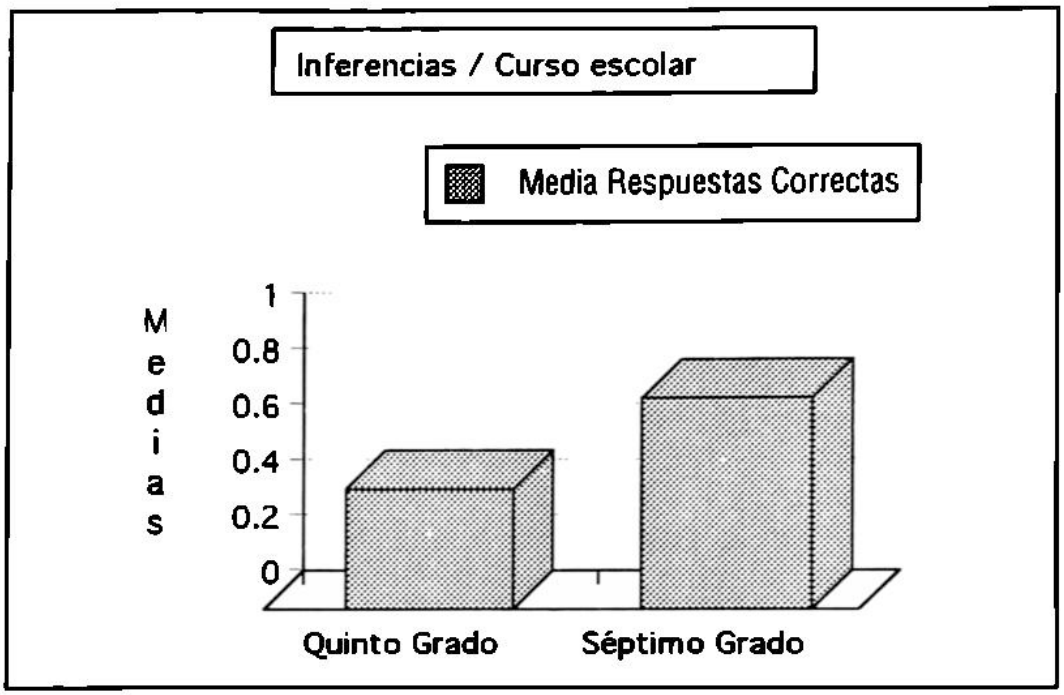
Las 70 inferencias solicitadas (34 en los textos narrativos y 36 en los textos periodísticos) a los niños de 5° y de 7° grado en la tarea de *preguntón*, correspondieron a la tipología de: elaboración, generalización causa / motivación / efecto, de contextualización y de sentimiento.

Tabla 5. Distribución de preguntas formuladas.

	Quinto Grado		Séptimo Grado		
Tipos de Inferencias	Texto Narrativo	Texto Periodístico	Texto Narrativo	Texto Periodístico	Total
1.Elaboración	13	14	13	14	56
2.Generalización	3	6	3	6	16
3.Causa/Efecto	9	10	9	10	38
4.Contextualización	6	6	6	6	24
5.Sentimiento.	3	-	3	-	6
Total	34	36	34	36	140/140

El gráfico que presentamos a continuación muestra la media de los puntajes absolutos de las respuestas correctas por curso escolar.

Gráfico 6: Medias de puntajes absolutos de las respuestas correctas de todos los tipos de inferencias en la tarea de *Preguntón* por nivel escolar.



Los niños de 7° grado presentaron mayor cantidad de respuestas correctas que los de 5° grado en los cinco tipos de inferencias (elaboración, generalización, causa/efecto, contextualización y sentimiento). En relación con la **condición lectora**, los buenos lectores presentaron mayor cantidad de respuestas correctas que los malos lectores. En relación con **el tipo de inferencia** encontramos que algunas de ellas presentaron relaciones muy diferentes por nivel escolar. Por un lado, los alumnos de 5° grado propusieron la mayor cantidad de respuestas correctas en las inferencias de causa / efecto y de generalización y menor cantidad de respuestas correctas en las inferencias de contextualización. Los resultados obtenidos en las inferencias de contextualización (es decir de orientación témporo-espacial), mostraron la mayor diferencia a favor de los niños de 7° grado. Para generar este tipo de inferencia los alumnos, además de responder con información no explicitada en el texto, debían agregar información o dato que les permitieran ubicar la noticia o el relato en el tiempo y en el espacio. En relación con el **tipo de texto** (narrativo vs. periodís-

tico), los buenos lectores de 5° y de 7° grado obtuvieron mayor cantidad de respuestas correctas en los textos narrativos que en los periodísticos. En cambio, los malos lectores de 5° y de 7° grado obtuvieron mayor cantidad de respuestas correctas en los textos periodísticos frente en los narrativos. Para interpretar esas relaciones realizamos una observación más cuidadosa de las respuestas obtenidas para cada texto y para cada sujeto Así, por ejemplo, encontramos que Paola, mala lectora de 7° grado obtuvo una importante cantidad de respuestas correctas en el Texto 13-periodístico- cuando cumplió con la función de *preguntona*. Este texto presentó algunas peculiaridades: no era muy extenso -397 palabras-, refería a una noticia muy atrapante: "la bacteria carnívora" y, además, fue el último trabajado en la situación grupal. Asimismo, entre los malos lectores de 7° grado, observamos que Gustavo presentó frecuencias altas de respuestas correctas en el Texto 7 -periodístico-, que interpretamos a partir de la gran difusión, por todos los medios de comunicación, del tema de la noticia: "la situación del jubilado" Entre los niños de 5° grado, las respuestas correctas de Marcos, mal lector, las interpretamos también a partir del conocimiento extratextual que facilitaba el procesamiento inferencial. Por ejemplo, en el Texto 4 -periodístico-, las tres preguntas sobre las inferencias de causa/efecto las contestó correctamente. Suponemos que en este alumno la familiaridad con la noticia del texto: "el accidente de una niña en el zoológico", incidió en las contestaciones adecuadas. Entendemos que todos estos factores combinados coadyuvaron para que los malos lectores presentaran mayor cantidad de respuestas correctas en los textos periodísticos que en los narrativos.

Resumiendo, los niños de nivel escolar más alto y de mejor condición lectora fueron los que obtuvieron mayor procesamiento inferencial. Asimismo, a mejor condición lectora mejor fue el procesamiento inferencial para los textos narrativos; por el contrario, a peor condición lectora, peor fue el procesamiento inferencial en los textos narrativos. Suponemos que la familiaridad con los temas tratados en las noticias periodísticas facilitó a todos los malos lectores la tarea de completar con información no explicitada en el texto. En cambio, para completar los textos narrativos con información pertinente sin tener previamente el conocimiento específico del argumento de los textos narrativos,

los niños necesitaban tener mayor experiencia y mejor condición lectora, de donde se desprenden por lo menos dos aspectos que nos gustaría señalar, por un lado que enseñar a leer significa aprender a disfrutar de la lectura con la posibilidad de encuentros con la vida misma y, por el otro lado, mostrar que lo que modifica al lector no es exclusivamente aprender a leer sino las actividades que desde el aula se pueden realizar a través de la palabra escrita.

¿Cómo responden los niños cuando completan con datos no explicitados en el texto?

El análisis de las respuestas correctas mostró una serie de variedades que detallamos a continuación.Las primeras tenían en común que referían a la inferencia requerida, en cambio las respuestas que colocamos en el intermedio corresponden a las reiteraciones y las relaciones por radical y homonimia. Por último, al final, hemos considerado aquellas respuestas que aparecen como asociaciones libres.

Así nos encontramos frente a tres tipos de respuestas con tres diferentes variedades, denominamos **Modalidad A** cuando la inferencia se relaciona con el sentido general del texto. También incluimos en esta modalidad los casos en que los niños explicitan la significación inferida. Denominamos **Modalidad B** cuando la inferencia se relaciona parcialmente con el sentido general del texto y de la pregunta. Finalmente, llamamos **Modalidad C** cuando la inferencia se relaciona parcialmente con el sentido general del texto pero no con la pregunta. También incluimos aquí los casos en que el niño establece relaciones parciales, locales, a veces claramente contradictorias o no con el contenido del texto. A continuación mostraremos dos Tablas 6 y 7, la primera de ellas con diferentes modalidades de respuestas que incluyen inferencias de diferente tipo y la segunda con respuestas por reiteración y por asociación libre.

Tabla 6. Respuestas por tipo de experiencias

Tipo de Inferencia / Modalidad	*Elaboración*	*Contextualización*	*Causa / Efecto*	*Generalización*	*Sentimiento*
Modalidad A	Ejemplo: Pregunta: ¿Por qué se caía? Respuesta: Estaba mareado.	Ejemplo: Pregunta: ¿En qué año sucedió el aluvión que cubrió a San Carlos Minas? Respuesta: En 1992 ó 1991, porque dice: 'hace más de dos años.	Ejemplo: Pregunta: ¿Por qué dormían en el garage? Respuesta: Porque la madre no los dejaba entrar porque estaban sucios, iban a ensuciar todo.	Ejemplo: Pregunta: ¿En qué sentido se equivocó? Respuesta: Que todo el mundo se iba a enterar de la catástrofe.	Inferencias de sentimiento con la modalidad A no encontramos.
Modalidad B	Ejemplo: Pregunta: ¿Por qué le daban agua a cucharadas? Respuesta: Porque estaba muy débil y tenía sed.	Ejemplo: Pregunta: ¿Dónde estaba el Dr. Lozano? Respuesta: En la sala de guardia	Ejemplo: Pregunta: ¿Por qué había sido internado en el hospital? Respuesta: Porque se encadenó y no comía y entonces se puso mal, se enfermó.	Ejemplo: Pregunta: ¿A qué agencia se refiere? Respuesta: A una agencia de Córdoba.	Ejemplo: Pregunta: ¿Por qué estaría nerviosos? Respuesta: Porque el buque se le iba.
Modalidad C	Ejemplo: Pregunta: Según la opinión del presidente de la Comisión de Lucha contra el Cólera, ¿qué tenían que hacer los pacientes? Respuesta: Para prevenir el cólera, cuidarse en la higiene.	Ejemplo: Pregunta: Ejemplos: ¿En qué año sucedió el aluvión que cubrió a San Carlos Minas? Respuesta: En 1896, 2 años más.	Ejemplo: Pregunta: ¿Para qué explica ahora su advertencia al Ministerio de Obras Públicas? Respuesta: Para construir un puente.	Ejemplo: Pregunta: ¿Quién se perjudicó más y quién se benefició? ¿En qué sentido? Respuesta: La madre se benefició, la madre no se benefició en nada. la madre se benefició en algo.	Ejemplo: Pregunta: ¿Por qué Ira decía ser culpable de todo? Respuesta: Porque el marido había matado y ella se sentía culpable que mataban a sus tres hijos.

Tabla 7. Respuestas por reiteración y por asociación libre

Tipo de Inferencia /Tipo de respuestas	*Elaboración*	*Contextualización*	*Causa / Efecto*	*Generalización*	*Sentimiento*
Respuesta por reiteración	Ejemplo: Pregunta: ¿Por qué dijo que no tenía machete? Respuesta: Porque no tenía.	Ejemplo: Pregunta: ¿Dónde ocurrió el hecho que se narra? Respuesta: En Buenos Aires.	Ejemplo: Pregunta: ¿A qué fueron al hospital? Respuesta: A llevarla a la niña porque le había	Ejemplo: Pregunta: ¿En qué países se construyeron esas escuelas donadas por Belgrano? Respuesta: En Bolivia y Tucumán.	Ejemplo: Pregunta: ¿Por qué Ira decía ser culpable de todo? Respuesta: Porque ella se sentía culpable.
Respuesta por Asociación Libre	Ejemplo: Pregunta: ¿A qué se refiere cuando dice que "nuestras abuelas ya la conocían"? Respuesta: Se refiere que ya la vieron a la abuela antes.	Ejemplo: Pregunta: ¿A qué se refiere cuando dice "ahora me he endurecido pero entonces me sacudió ver un hombre con los intestinos afuera"? Respuesta:Ya estaba muerto el hombre.	Ejemplo: Pregunta: ¿Por qué quería canjear su vida con la de su marido? Respuesta: Porque se querían separar.	Ejemplo: Pregunta: ¿Cuáles eran los fondos respectivos? Respuesta: Lo que valía más.	Ejemplo: Pregunta: ¿Qué significa que se haya encogido de hombros? Respuesta: Que se había muerto.

Proceso evolutivo de las respuestas en la tarea de Preguntón.

Al indagar por datos o información no explicitada en el texto algunos niños optaron espontáneamente, por dar más de una respuesta. Fue interesante indagar esas múltiples respuestas puesto que nos informaron sobre la evolución de ese proceso, es decir de la aproximación o no a la resolución de los diferentes tipos de inferencias requeridas.

Las respuestas fueron de tres tipos: con inferencias, por reiteración de términos del texto y por aparente asociación libre.

A continuación presentaremos la Tabla 8 donde ejemplificaremos cada una de las respuestas según las distintas modalidades, ubicadas de acuerdo con la producción mejor[13] lograda.

Tabla 8. Proceso evolutivo de las respuestas en la tarea de Preguntón

Tipo de Inferencia requerida / Tipo de respuestas	*Causa / Efecto*	*Contextualización*	*Elaboración*
Respuestas con Inferencias	Ejemplo: Pregunta: ¿Para qué estaban esos carteles? Respuesta: Para prevenir a la gente... Porque los lobos muerden... Por ahí un anuncio que el lobo muerde... Para prevenir a la gente... Tienen que obedecerlo. (1)	Ejemplo: Pregunta: ¿Dónde ocurrió el hecho que se narra? Respuesta: En la ciudad de ellos...En Pringles. (2)	Ejemplo: Pregunta: ¿Cuáles fueron las dos versiones de lo sucedido? Respuesta: El de la familia Ramos y el de Eduardo Moreno..Una, la policía, que dijeron que ellos pasaron el control sin permiso y los que cayeron que dijeron que era mentira. (3)
Respuestas con reiteración de términos	Ejemplo: Pregunta: ¿Por qué había sido internado en el hospital? Respuesta: Porque se encadenó y no comía. (4)		¿Por qué dijo que no tenía machete? ¿Por qué dijo que no tenía machete? Porque él pidió agua de coco. El hombre que no podía caminar. El hombre que dijo que no tenía cocos ni machete (5)
Respuestas con asociación libre			Ejemplo: Pregunta: ¿Por qué sostuvo los auriculares con una mano y se puso el salvavidas con la otra? Respuesta: Para no escuchar el grito que había...muchos que discutían...Había una voz rara, un grito, entonces e. se puso.(6)

Referencia de la Tabla 8:

I. Respuestas que incluyeron inferencias.

Solamente encontramos varias respuestas de este tipo en las inferencias de causa /efecto, de elaboración y de contextualización. No encontramos respuestas que incluyeran más de un enunciado en las respuestas de las inferencias de generalización y de sentimiento.

Inferencias de causa/efecto

(1) Nicolas, buen lector de 7°grado, en el Texto 4-periodístico- incluyó en sus respuestas la inferencia requerida y además, buscó una justificación en la información del texto, completó con una aclaración y finalmente agregó otra inferencia que denota aspecto prescriptivo adecuado al contexto.

Inferencias de contextualización

(2) Nicolás, buen lector de 7° grado en el Texto 9-narrativo- incluyó en sus respuestas la inferencia requerida. En el inicio contestó de manera indirecta y luego específica con un dato preciso

Inferencias de elaboración

(3) Fernando, buen lector de 7° grado, en el Texto 8-periodístico incluyó en sus respuestas la inferencia requerida. Inició las mismas con una inferencia que refiere a personajes de la noticia y no a las versiones de lo sucedido. En una segunda enunciación modificó, de manera adecuada, especificando y aclarando en qué consistieron las dos versiones y quiénes fueron los autores de cada una.

II Respuestas que incluyeron reiteración de términos del texto.

Se encontró solamente en las respuestas que referían a inferencias de causa/ efecto y de elaboración.

Preguntas que requerían inferencias de causa/efecto

(4) Gustavo, mal lector de 7° grado, en el Texto 7 -periodístico- incluyó en su respuesta repetición de términos del texto.

Preguntas que requerían inferencias de elaboración.

(5) Maximiliano, buen lector de 5° grado en el Texto 10-narrativo- incluyó en sus respuestas repeticiones de términos del texto.

[13] Cuando nos referimos a respuesta "mejor lograda" nos estaremos refiriendo a las que, de acuerdo con la clasificación elaborada, se aproximan a la definición del término en un sentido convencional y contextual.

III Respuestas que incluyeron asociación libre

(6) La pregunta que responde Graciela -mala lectora de 7° grado, en el Texto 12-narrativo-, requería una respuesta de elaboración, pero ella incluyó expresiones producidas aparentemente por libre asociación.

Sintetizando, en el análisis microgenético de múltiples respuestas de los niños y de las niñas de la Tarea de *Preguntón* encontramos algunas que incluyen sucesivamente tanto explicaciones como aclaraciones de datos no explicitados en el texto para alcanzar la inferencia solicitada. Otras respuestas no incluyeron inferencias sino reiteraciones de términos y asociaciones libres. Consideramos que las respuestas que proponen sucesivamente explicaciones y aclaraciones son las más adecuadas en la medida en que implican un proceso de aproximación a la inferencia requerida. En cambio, tanto la reiteración de términos del texto como las asociaciones libres no fueron productivas en cuanto a la inferencia requerida.

Capítulo 13

¿CÓMO SE SINTETIZA UN TEXTO?: EL PERIODISTA

Que al marido de una señora que se llamaba Ira lo querían matar al marido y, o sea, ella le quiso dar la vida para que y, no lo maten a él. después los españoles se divertían con legalismos, le decían que gente bien vestida, que está linda, ella y que hacen como un baile. Y después se repartían a los indios y eso era una injusticia.
(Texto 6-narrativo- Maximiliano, buen lector de 5° grado 1er. Resumen).

Así como el periodista de cualquier medio masivo de comunicación sintetiza el tópico de su noticia, artículo o crónica en el titular que opera como macroestructura textual, nuestro niños y niñas en el rol de *periodistas* se encontraron frente a la tarea de resumir el tópico de cada texto leído a los fines de poder discriminar lo central de lo accesorio para mostrar el tema del texto en cuestión.

Tal como indicamos previamente, en esta tarea solicitamos a los niños y a las niñas que desempeñaran el rol de *periodista*, que consistió en buscar lo más importante de lo leído.Como sabemos, este papel lo llevaron a cabo dos veces con cada texto: una vez antes de destapar la parte final del texto que había sido cubierto, y otra vez al finalizar la lectura del mismo, a esto lo hemos denominado "Resumen 1 y Resumen 2". Es decir que solicitamos un total de 24 resúmenes (en cada curso escolar) en relación con las inferencias de macroestructura: 12 en los 6 textos narrativos y 12 en los 6 textos periodísticos. Los niños de 7° grado presentaron mayor cantidad de respuestas correctas

que los de 5° grado. En relación con la **condición lectora**, encontramos que exclusivamente los buenos lectores de ambos cursos responden con la macroestructura del texto. En relación con los **tipos de textos**, los buenos lectores de 5° grado obtuvieron mayor cantidad de respuestas correctas en los textos periodísticos que en los narrativos; a la inversa, los buenos lectores de 7° grado obtuvieron la mayor cantidad de respuestas correctas en los textos narrativos que en los periodísticos. Interpretamos esto a partir de entender que, en los textos periodísticos, se inicia la noticia con una síntesis que les facilitó la tarea a los niños de menor nivel escolar, en cambio, los textos narrativos carecen de ese tipo de síntesis. Es decir que, a menor nivel escolar mayor fue el procesamiento inferencial de macroestructura en los textos periodísticos y, a mayor nivel escolar, los niños infirieron la macroestructura de los textos narrativos, que no estaba presente de manera explícita como en los primeros.

Resumiendo, los datos observados mostraron que muy pocos alumnos - dos buenos lectores en 5°, y 3 buenos lectores en 7° grado- llegaron a expresar, en algunos textos, la macroestructura no explícita de los textos, el mensaje del texto como tal. Por lo general los niños sintetizaron sólo parcialmente alguna información del texto sin enunciar explícitamente el sentido general del mismo. Explicamos estos resultados en la dificultad de los niños para, por un lado, diferenciar las ideas superordinadas de las subordinadas, y por el otro, activar conocimientos extratextuales. Ambos aspectos suponemos que influyeron por el contrario, en los buenos lectores de 7° grado y en algunos buenos lectores de 5° para resumir sobre la base del tópico del texto y procesar enunciados de información subyacente relacionados con las ideas principales.

¿Cómo enuncian los niños la información principal del texto?

Luego del análisis de estas respuestas pudimos establecer variedades en las conductas infantiles:

1. Respuestas referidas al tópico del texto con inferencias referidas a las ideas principales.

Por ejemplo, para el Texto 6 -narrativo- cuyo tópico era:

La fidelidad y el amor manifiesto de una mujer india, de la época de la conquista, por su esposo.

Fernando, buen lector de 7º grado responde:

Que al indio, a él no le habrá gustado las leyes porque se rebeló contra. Que no le gusta, porque si a mí no me gusta yo me rebelo, si no me parece que está bien no lo hago, por eso él mató a los españoles. El indio Gonzalo, después a él...lo capturaron y lo mandaron a la horca. Los vecinos también estaban de acuerdo, los vecinos opinaban que tenían que mandarlo a la horca, entonces lo mandaron a la horca. Entonces como la mujer lo amaba, se echó la culpa ella. Ira quería que la maten a ella y a los hijos y que él viva.Ella dijo que él cuando mató a los españoles todo era culpa de ella porque ella lo mandaba. Eso era mentira, entonces...porque lo mató él, porque se rebeló. Bueno y no le hicieron caso porque nadie puede culpar a sí mismo. (Primer resumen)

Señalamos con subrayado la inclusión de inferencias realizadas por el niño, información no explicitada en el texto, que alude al sentido general del mismo.

Este mismo niño incluye inferencias de elaboración en otras oportunidades:

..¿Por qué los iban a mandar con otra gente? Porque seguramente la gente que lo llevaban los iban a tener de sirvientes.. (En el mismo texto, fragmento del segundo resumen).

Señalamos con subrayado la información que, si bien surge de interpretaciones del niño y no deriva obligatoriamente del texto, no lo modifica sustancialmente.

Así, en el Texto 13-periodístico- cuyo tópico era:

Temor en Gran Bretaña por la bacteria mortal, la recepción del tema por parte del periodismo y el afán tranquilizador del gobierno.

Fernando responde:

...Porque una epidemia es cuando agarra a toda la pobla-

ción y ahí agarraba a poca gente... (Fragmento del segundo resumen).

Hemos subrayado la elaboración de una definición que nos dio un indicio de su información extratextual.

Para el Texto 8 -periodístico- cuyo tópico era:

Derrumbe de un puente centenario: antecedentes y consecuencias.

Encontramos que Nicolás, buen lector de 7° grado utiliza información extratextual que especifica la característica de ese puente. Es decir procesa inferencia de elaboración.

Pasó un accidente en Córdoba. Se derrumbó un puente de cien años que iban circulando dos vehículos. Una reliquea... (Fragmento de la segunda respuesta).

2.-Respuestas referidas al tópico del texto con inferencias referidas a las ideas secundarias.

Para el Texto 5 - periodístico- cuyo tópico era:

Futura construcción de una escuela en Tucumán, con fondos donados por Belgrano, tras media sanción parlamentaria. La historia de una malversación de fondos.

Marcos, mal lector de 5° grado responde:

Que Belgrano donó escuelas que a Belgrano le dieron plata porque...porque ganó la guerra. Que donó esas escuelas, que da plata para las escuelas que no tienen nada.

(Para el mismo texto, Marcos, mal lector de 5° grado, segundo resumen)

Subrayamos la información extratextual agregada por el niño, en relación con las ideas secundarias del texto.

También en el Texto 12-narrativo- cuyo tópico era:

El embate de las olas sobre el destructor y sus tripulantes que origina el naufragio (hundimiento producido, además, por la sobrecarga de contrabando: información no contenida explícitamente en el texto).

Marcos da una respuesta que corresponde a esta variedad, es decir con inferencias referidas a las ideas secundarias del texto:

El hombre se agarraba de una carga para no ahogarse. Donde llevan para comer o armas...(Fragmento del segundo resumen).

Hemos subrayado la información que, como se expresa en el tópico, no estaba explicitada en el texto.

También presentó esta variedad de respuesta Maximiliano, buen lector de 5° grado en el Texto 6-narrativo-:

Que el marido de una señora se llamaba Ira lo querían matar al marido y, o sea, ella le quiso dar la vida para que y, no lo maten a él. Después los españoles se divertían con legalismos....Y después se repartían a los indios y eso era una injusticia. (Primera respuesta).

Subrayamos de la respuesta del niño su opinión en relación con la información del texto.

3. Respuestas no referidas al tópico del texto. Resumen de ideas secundarias o episodios aislados.

Por ejemplo en el Texto 3- narrativo- cuyo tópico era:

Una experiencia del pasado; padre e hijo desarman un auto para armarlo. El valor del aprendizaje.

Sebastián, mal lector de 5° grado responde:

Del auto que tenía que arreglar y el hijo quería un auto para ir con la novia...a pasear con ella... y no me acuerdo más. Y después...y después se enamoraron.Quería darle una lección para toda la mañana. Le iban a dar el coche para toda la vida. (Segundo resumen).

Hemos subrayado la información agregada que no se corresponde con el texto.

Por lo general en las escuelas la tarea de resumir un texto la realizan los alumnos atendiendo exclusivamente a esta actividad; por el contrario, la tarea de *Periodista*, tal como la

enfocamos en nuestro estudio, fue interrelacionada con otras tareas cumplida por otros niños (*lector, detective, preguntón, sabio y adivino*) y ello nos permite abordar la lectura y las actividades en el aula desde varios lugares, con diferentes funciones, con el objetivo de ayudar a los alumnos a comprender con consistencia y precisión la idea principal del texto y algo más importante aún la idea que subyace al texto mismo.

Capítulo 14

¿CÓMO PREDICEN EL DESENLACE DE UN RELATO?: EL ADIVINO.

En un texto narrativo:
¿Qué sucederá? ¿Cómo terminará el relato?
Capaz que se recuperó y le dieron de alta.
(Texto 9, Maximiliano, buen lector de 5° grado).

Así como un adivino "predice" el futuro, el niño y la niña ubicado en este rol debieron hipotetizar el desenlace del texto a partir del lugar en que éste fue cubierto con un papel.

Este rol lo desempeñó el niño una sola vez por texto, en el lugar donde, por estar cubierto - final del mismo -, el lector se detenía y el alumno "adivinaba" lo que continuaba. Esta tarea presentó algunas peculiaridades diferentes de las otras cuatro actividades grupales, debido a las características de los textos periodísticos, en donde, como sabemos, en el inicio de la noticia se anticipa sintéticamente lo sucedido. Por lo tanto, para este tipo de textos, requerimos a los niños que "adivinaran" lo que realmente había sucedido (los antecedentes y también consecuencias). Es decir, que los niños procesaron diferentes tipos de inferencias según los tipos de textos: inferencias predictivas para los textos narrativos e inferencias elaborativas para los textos periodísticos.

Ejemplos:

➸En texto narrativo:
¿Qué sucederá? ¿Cómo terminará el relato?
Que se resuelva el problema, terminan de sacarle las cosas

al paciente. sacarle los intestinos. Lo arreglan al paciente. Lo operan, lo internan, lo curaron.
(Texto 9. Lucrecia. buena lectora de 7° grado).

¿Qué sucederá?. ¿Cómo terminará el relato?
La madre se arrepiente y la deja casarse.
(Texto 2 -narrativo -. Gisela. mala lectora de 5° grado).

Se queda con la madre. Cuidarla.
(En mismo Texto. Paola, mala lectora de 7° grado).

➟ En texto periodístico:
Ejemplo:
¿Qué es lo que habría sucedido?
Quería que le paguen, porque cuando era joven, cuando había trabajado mucho así, él como persona había pagado la jubilación para cuando sea viejo pueda tener un sueldo, entonces se fue a la Plaza de Mayo. (Antecedente del suceso principal).
(Texto 7. Paola. mala lectora de 7° grado).

¿Qué es lo que habría sucedido?
Lo que pasó es el accidente que tuvo, le habían sacado los dedos a la nena, los zorros. Según el padre porque no hay seguridad en el zoológico. Acá dice que los zorros se alteraron. Supuestamente había sido un zorro que había comido los dedos. Tuvo un accidente y, por lo que dijo que era, fue inconsciencia de los padres.
(Texto 4 Fernando. buen lector de 7° grado).

Los niños de 7° grado obtuvieron más cantidad de respuestas correctas que los de 5° grado en ambos tipos de inferencias. En relación con la **condición lectora**, los buenos lectores tanto de 5° como de 7° grado obtuvieron mayor cantidad de inferencias que los malos lectores. En relación con los **tipos de textos**: narrativos vs. periodísticos que se corresponden con las inferencias de predicción y de elaboración encontramos diferencias por curso y por condición lectora. Encontramos la mayor cantidad de respuestas correctas en los textos narrativos de los

niños de 5° grado con las inferencias de predicción, en cambio, la mayor cantidad de respuestas correctas en los niños de 7° grado fueron encontradas en los textos periodísticos con inferencias de elaboración. Es decir que, a menor nivel escolar, mayor fue el procesamiento de las inferencias de predicción sobre las de elaboración; en cambio, a mayor nivel escolar, menor fue el procesamiento de las inferencias de predicción frente a las de elaboración. Suponemos que la restricción propia de los textos periodísticos para realizar esta tarea influyó para que los niños de menor nivel escolar, a diferencia de los de mayor nivel escolar, presentaran dificultad para procesar las inferencias de elaboración.

Resumiendo, en la tarea de *adivino*, y por restricción de los textos periodísticos encontramos un fenómeno interesante de rescatar en relación con el tipo de inferencia requerida y con el tipo de inferencia obtenida. En los textos periodísticos, los niños debieron adivinar qué fue realmente lo que había sucedido (antecedentes y consecuencias), tuvieron que anticipar lo que había pasado, lo que motivó la noticia. Todos sabemos que en el 'copete' de la información periodística está el resumen de lo más importante y en el texto se desarrollan los detalles de la información. Es decir que, al solicitarles esta tarea, los niños respondían con inferencias no predictivas, como en los textos narrativos, sino elaborativas, acercándose de distinta manera al sentido del texto. Suponemos que esa característica de los textos periodísticos influyó para que los niños de menor nivel escolar y de peor condición lectora presentaran dificultades. En cambio, esa restricción no influyó en los niños de mayor nivel escolar aún en los de peor condición lectora. Es decir que el nivel escolar, más que la condición lectora, contribuyó al procesamiento de inferencias de elaboración. En cambio, para el procesamiento de las inferencias de predicción, el desencadenante de las inferencias encontradas fue la condición lectora sobre el nivel escolar.

¿Cómo predicen los niños?

El análisis cualitativo de las respuestas correctas mostró una serie de variedades, de acuerdo con los dos tipos de textos, que detallamos a continuación. Para los **textos narrativos**, las primeras tenían en común que referían al texto, que coincidían

con el desenlace que el autor había escrito: en cambio, las respuestas que colocamos en el intermedio fueron las que correspondían parcialmente con el texto o las que predecían el desenlace de manera plausible con el contexto. Por último, al final, hemos considerado aquellas respuestas en las cuales no encontramos predicciones. Para los **textos periodísticos**, las primeras tenían en común que referían al tópico con o sin procesamiento de inferencias relacionadas con la idea principal; en cambio, las respuestas que colocamos en el intermedio referían parcialmente al tópico o a ideas secundarias con o sin inferencias relacionadas con ideas secundarias. Por último, al final, hemos considerado aquellas respuestas en las cuales no encontramos elaboraciones A continuación definiremos y ejemplificaremos cada una de ellas.

I.Textos narrativos.

1. *Textualmente adecuada, cuando coincide con el desenlace escrito por el autor.*

Para el Texto 2, cuyo desenlace era:

Actitud resignada y tristeza de la joven enamorada.

Paola, mala lectora de 7° grado, predice:

Se queda con la madre. Cuidarla.

Para el Texto 6, cuyo desenlace era:

Decisión del administrador de justicia de acceder al reclamo final de la india.

Graciela, mala lectora de 7° grado, predice:

Que ella se va a quedar con los tres hijos. No se va a matar con el marido.

Para el Texto 9, cuyo desenlace era:

Recuperación del malevo y reconocimiento del favor recibido.

Lucrecia, buena lectora de 7° grado, predice:

Que se resuelve el problema. Terminan de sacarle las cosas al paciente, sacarle los intestinos. Lo arreglan al paciente. Lo operan, lo internan, lo curaron.

Y Maximiliano, buen lector de 5° grado, predice:

Capaz que se recuperó y le dieron de alta.

2. Parcialmente adecuada al texto o cuando predice el desenlace de manera plausible al contexto.

Para el Texto 3, cuyo desenlace era:

Fin de las tareas y consecuencias de las jornadas de trabajo.

Diana, buena lectora de 5° grado predice:

El padre después desarmó todo el auto. Lo desarmaron y lo armaron de nuevo, y quedó más nuevo. Porque ellos lo iban a arreglar al auto porque el padre dijo que lo iban a arreglar para que quede más nuevo.

Para el Texto 10, cuyo desenlace era:

Fin de viaje. Asistencia del médico y anuncio de pronto regreso.

Guillermo, buen lector de 5° grado predice:

Que el hombre se recuperó y ya podía caminar y correr y todo.

Para el Texto 2, cuyo desenlace era:

Actitud resignada y tristeza de la joven enamorada

Graciela, mala lectora de 7° grado, predice:

La madre se arrepiente y la deja casarse.

Para el Texto 10, cuyo desenlace era:

Fin de viaje. Asistencia del médico y anuncio de pronto regreso.

Fernando, buen lector de 7° grado, predice:

Alguien se debe haber enterado de la catástrofe, de lo que pasó, de todo esto. Cuando iban navegando en el mar, no sé Y esa es la catástrofe. El quería contar pero nadie sabía lo que había ocurrido y él a alguien se lo había contado.

Para el Texto 12, cuyo desenlace era:

Caída al agua y salida a flote del protagonista.

Nicolás, buen lector de 7° grado, predice:

Yo pienso que el barco va a llegar a Cartagena y que todos los marineros se van a salvar. El barco se va a salvar con todos los marineros y va a salir de la tormenta, del maremoto ese. Porque los maremotos son así, y las olas son muy grandes. En vez de terremoto, maremotos, van a llegar todos a Cartagena donde tienen que ir.

Y Gisela, mala lectora de 5º grado, predice:

Que los dos hombres después que pasó la ola se fueron a su casa, no hicieron el mar. Ellos no querían ir más al río.

3.Sin predicción.

Para el Texto 6 cuyo desenlace era:

Decisión del administrador de justicia de acceder al reclamo final de la india.

Marcos, mal lector de 5º grado, responde:

No se fueron a la casa porque a los hijos los iban a dar. El marido se quedó. No, el marido se murió. Porque lo ahorcaron.

II. Textos periodísticos:

1. Referencia al tópico con o sin procesamiento de inferencias relacionadas con la idea principal.

Para el Texto 4, cuyo tópico era:

Polémica en torno a la seguridad en el zoológico y la responsabilidad de los adultos (autoridades y padres), a raíz del accidente sufrido por una niña.

Fernando, buen lector de 7º grado, elabora:

Lo que le pasó es el accidente que tuvo. Le habían sacado los dedos a la nena. Los zorros. Según el padre porque no hay seguridad en el zoológico. Acá dice que los zorros se alteraron. Supuestamente había sido un zorro que había comido los dedos. Tuvo un accidente y por lo que dijo que era, fue inconsciencia de los padres.

Y Maximiliano, buen lector de 5º grado, elabora:

No habían terminado de poner las barreras, era para que la gente no cruce, la nena había pensado...ella pensó que los animales eran buenos y ella se metió adentro...o sea, donde están todos los animales enjaulados, los osos. O sea, que podían pasar nuevos accidentes, en la jaula de los osos. Y, o sea, la rasguñó a la chica y le pusieron puntos en la pierna.

2. Referencia parcial al tópico o a ideas secundarias, con o sin inferencias relacionadas a ideas secundarias.

Para el Texto 5, cuyo tópico era:

Futura construcción de una escuela en Tucumán, con fondos donados por Belgrano, tras media sanción parlamen-

taria. La historia de una malversación de fondos.

Nicolás, buen lector de 7° grado, elabora:

Es una noticia. En el diario salen noticias. Un diputado justicialista, Nacul, estaba haciendo un informe sobre Belgrano y se había dado cuenta haciendo un estudio que Belgrano tenía...había dejado una herencia para donar...para construír cuatro escuelas en Argentina y Bolivia. Todavía no se construyeron estaban en la duda, se estaban por levantar. No /corrige/ donó para hacer.

Para el Texto 7, cuyo tópico era:

Internación, a instancias de un juez, de un jubilado encadenado en protesta por el bajo haber mínimo.

Paola, mala lectora de 7° grado, elabora:

Quería que le paguen. Porque cuando era joven, cuando había trabajado mucho, así, él como persona había pagado la jubilación para cuando sea viejo pueda tener un sueldo, entonces se fue a la Plaza de Mayo.

Y Diana, buena lectora, de 5° grado, elabora:

No le querían pagar y él se encadenó, se encadenó en la Plaza de Mayo.

Para el Texto 8, cuyo tópico era:

Derrumbe de un puente centenario: antecedentes y consecuencias.

Graciela, mala lectora de 7° grado, elabora:

Se había caído el puente. Se había rompido el puente, se había roto el puente, y se cayeron dos autos. Porque estaba viejo ya el puente.

Y Guillermo, buen lector de 5° grado, elabora:

Se habían caído dos autos y se había derrumbado un arroyo. Se había caído dos autos. Se derrumbó el puente con los dos autos. Después de unos segundos que había pasado dos autos con mucho peso se derrumbó el puente.

Para el Texto 11, cuyo tópico era:

El cólera en la Argentina: política sanitaria y las estadísticas sobre los afectados y muertos por dicha enfermedad (las afirmaciones de un funcionario y la defensa de su política; el cólera y su relación con la pobreza).

Gustavo, mal lector de 7° grado, elabora:

Que murieron treinta personas. Se enfermaron algunas personas y murieron algunas. No se podría curar.

Y Graciela, mala lectora de 7° grado, elabora:

Después, en la Argentina terminó el cólera. Había cólera. Que murieron como treinta gentes. Hubo cólera. (con datos que no se correlacionan con el texto).

Para el Texto 13, cuyo tópico era:

Temor en Gran Bretaña por la bacteria mortal, la recepción del tema por parte del periodismo y el afán tranquilizador del gobierno.

Lucrecia, buena lectora de 7° grado, elabora:

Que una bacteria que mataba a la gente. Porque se mataron un montón de gente. Porque comía a la gente. Por dentro la comía.

Y Marcos, mal lector de 5° grado, elabora:

Había provocado mucha muerte. Se la metía adentro del cuerpo y le comía todo. Por eso dice que es carnívora. Que le come todo. (con inferencias)

3. Sin elaboración

Para el Texto 5, cuyo tópico era:

Futura construcción de una escuela en Tucumán, con fondos donados por Belgrano, tras media sanción parlamentaria. La historia de una malversación de fondos.

Sebastián, mal lector, 5° grado, elabora:

Que la Administración tiene que ser pública. Donó una escuela y en esa escuela fueron muchos chicos.

Resumiendo, en la tarea de *Adivino*, al requerirles a los niños inferencias de predicción y de elaboración hemos encontrado distintos tipos de variedades según los textos fuesen narrativos o periodísticos. En los textos narrativos hallamos, por un lado, respuestas que incluían predicciones que coincidieron con lo textual y agregaron, además, inferencias relacionadas con las ideas principales. Por el otro, hallamos respuestas que incluían predicciones "contextualmente adecuadas", es

decir que, si bien no coincidieron con el desenlace escrito por el autor, los niños eligieron otras, plausibles.En los textos periodísticos hallamos, por un lado, respuestas relacionadas con las ideas principales de los textos y, por el otro, respuestas relacionadas con ideas secundarias. Finalmente, encontramos, en ambos tipos de textos, respuestas que, si bien no fueron de asociación libre, no constituyeron tampoco predicciones ni elaboraciones, sino repeticiones parciales del texto.

Capítulo 15

¿CÓMO RELACIONAN LO LEÍDO CON LOS PROPIOS CONOCIMIENTOS?: EL SABIO

Que el otro día habíamos traído libros de la biblioteca, que estábamos trabajando con el cuerpo humano y la maestra contaba que la bacteria, hay algunas que se usan para estudiar y hay otras que hacen matar a las personas.
(Maximiliano, buen lector de 5° grado, Texto 13 - periodístico)

La lectura, como afirma Carlos José Reyes (1997), no son palabras que se proyectan sobre cajas vacías, sino textos que se retroalimentan con la experiencia del lector, con sus propias vivencias del mundo y sus personajes. Toda lectura es entonces, de una cierta manera, una escritura aunque en la mayor parte de los casos no se lleve al papel.

En esta tarea solicitamos a los niños y a las niñas que desempeñaran el rol de *sabio*, que consistía en relacionar lo textual con un conocimiento extratextual.

En los dos lugares marcados en el texto, el primero de ellos, antes del párrafo cubierto y el segundo al final, el lector debía detenerse y responder con la inferencia respectiva. El niño que cumplía el rol de *sabio* relacionaba lo leído con otros conocimientos extratextuales. Las respuestas de cada niño en cada texto fueron denominadas "relación 1" y "relación 2", según las dieran antes de levantar el papel que cubría el texto o al finalizar la lectura del mismo.Todas las actividades extratextuales correspondieron a lo solicitado en la tarea. Sin embargo, algunas enriquecieron el texto más directamente y otras llevaban a todo tipo de asociaciones que alejaban al niño

de lo explicitado en el mismo.

Ejemplo:

Yo cuando iba a la otra escuela que, en la otra escuela. Que el cólera era muy contagioso y que tenÍamos que ser muy precavidos. La señorita nos dio un papel que decía cómo nos podíamos cuidar, hirviendo agua o echándole lavandina[14] (Diana , buena lectora de 5° grado, Texto 11 - periodístico-).

Los niños de 7° grado obtuvieron mayor cantidad de respuestas correctas que los de 5° grado. En relación con la **condición lectora**, los buenos lectores de ambos cursos presentaron mayor cantidad de respuestas que los malos lectores. En relación con **los tipos de textos**, los buenos y los malos lectores de 5° grado presentaron mayor frecuencia de respuestas correctas en los textos periodísticos que en los narrativos. En cambio, tanto los buenos como los malos lectores de 7° grado obtuvieron en los textos narrativos y en los periodísticos respectivamente una cantidad semejante de respuestas correctas. Es decir que, para la resolución de esta tarea encontramos mayor semejanza de los resultados obtenidos por condición lectora que por nivel escolar.

Resumiendo, a menor nivel escolar mayor fue la cantidad de respuestas correctas en los textos periodísticos, en relación con los narrativos. A mayor nivel escolar las respuestas correctas fueron semejantes en ambos tipos de textos. Pensamos que como las noticias periodísticas seleccionadas fueron de información muy conocida por los niños, como por ejemplo, el cólera, la jubilación, accidentes en el zoológico o de automóviles, y que fueron muy difundidas por todos los medios de comunicación, especialmente por la televisión, los niños de menor nivel escolar pudieron establecer relaciones con conocimientos extratextuales, con mayor facilidad que con los textos narrativos en los cuales no tenían anticipación temática. En cambio, los niños de mayor nivel escolar pudieron relacionar los contenidos de los textos narrativos de manera semejante a la que emplearon con los textos periodísticos.

[14] Diana a partir de la lectura periodística sobre el cólera, actualiza la información recabada en la escuela sobre medidas preventivas.

¿Cómo se activan los conocimientos extratextuales?

El análisis cualitativo de las respuestas correctas mostró una serie de variedades que detallamos a continuación. Las primeras tenían en común que relacionaban con la idea principal del texto y agregaban inferencias; en cambio, las respuestas que colocamos en el intermedio correspondieron a las que se relacionaban con ideas secundarias. Por último, hemos considerado aquellas que no respondían o referían a asociaciones libres.

Para diferenciar las ideas principales de las secundarias consideramos la jerarquización de las unidades de contenido realizada para cada texto. También consideramos cuando agregan inferencias y/o amplían información del texto.

A continuación explicaremos y ejemplificaremos cada una de ellas.

1. Relación con ideas principales e inferencias

Ejemplo 1:

La mamá supuso que era para pedirle la mano, pero acá no dice nada de eso, ella no lo dijo. La madre se imagina eso. (Texto 2 - narrativo - Fernando, buen lector, 7° grado, Relación 2).

Fernando relaciona con la idea principal y secundaria, se refiere a la antigua tradición familiar, procesa inferencia de activación de conocimiento extratextual y contextualiza la situación diciendo "que es gente de campo" y "esto era antes, ahora se supone que no se usa más de eso, de pedir la mano".

Este niño procesa una inferencia de elaboración que nos dio un indicio de su comprensión en relación con el sentido general del texto. Agrega, además, reflexiones sobre información implícita.

Por otro lado, proyecta sentimientos personales, infiere la actitud de los personajes y elabora inferencia de opinión:

Ejemplo 2:

Es gente de campo...Claro, es como antes, como si ella no tenía derecho a opinar. Ahora, por lo menos a mí no me pasa.

Ejemplo 3:

Cuando se cayó el Puente Colgante de acá, de Santa Fe, de tan viejo que era .

(Gustavo relaciona con un puente, tradicionalmente conocido, de una ciudad cercana al lugar donde vive). (Texto 8 -

periodístico- Gustavo, mal lector, 7° grado. Relación 1).

Gustavo relaciona con la idea principal y también con idea secundaria.Comenta una situación extratextual que se relaciona con la idea fundamental del texto. Amplía la información leída con datos relevantes para la comprensión del mismo, puesto que el "Puente Colgante", al que hizo referencia, es tradicionalmente muy conocido en la región, y se derrumbó por motivos similares al narrado en el texto, por ser muy viejo.

Ejemplo 4:

Con una película...Simbad. Es un cuento. Era un pirata y un día, en una tormenta, se hundió el barco. Se hundió el barco y lo encontraron ahí, en la orilla del mar. En vez de encontrarlo un hombre y una mujer lo encontraron unos indios, estaba medio muerto, después lo llevaron ahí donde estaba el jefe de los indios y ahí lo curaron. (Texto 10 -narrativo- Nicolás, buen alumno, 7° grado. Relación 1).

Nicolás relaciona con ideas principales y secundarias, refiere a una situación extratextual extraída de una película y compara los personajes y las situaciones del filme con las del texto. Elabora sintéticamente los aspectos centrales de la narración: la contextualización, el nudo y el desenlace.

Ejemplo: 5

Yo vi cuando se repitió lo de las Islas Malvinas, porque había un barco que llevaba cuatrocientos soldados y lo hundieron.[15]. (Texto 10 -narrativo- Nicolás, buen alumno, 7° grado. Relación 2).

Nicolás refiere a una situación extratextual relacionada con una información sobre hechos ocurridos en el pasado reciente: "lo de las Islas Malvinas...". Relaciona con las ideas principales del texto y amplía información, activa conocimientos extratextuales, por un lado, respecto de la situación de naufragio y, por el otro, de las características del naufragio en el mar:

El estaba, estaba allí en el mar y el agua de mar no se puede tomar. Hace mal. Nosotros tomamos agua dulce.

[15] Nicolás relaciona con información extratextual referida a una situación de vital importancia vivida en la Argentina.

Fernando relaciona con la idea principal y secundaria. En primer lugar, contextualiza la situación diciendo "el año pasado, cuando atacó más fuerte el cólera"(Relación 1). Del mismo modo explicó el término rebrote del texto: "porque volvió la enfermedad del cólera que causó muchos muertos" (Relación 2).

Ejemplo 6:

El año pasado, cuando era...cuando atacó más fuerte el cólera...(Texto 11- periodístico- Fernando, buen lector, 7° grado. Relación 1).

Porque...el siglo pasado ya había cólera, por eso habla de rebrote. (Relación 2).

Por último, Fernando procesa inferencia de elaboración, expresa su opinión, dando indicios de su interpretación en relación con el sentido general del texto.

Que la gente no toma conciencia, porque es una enfermedad grave, que ataca todo el país y al tener uno puede afectar a toda la población. La gente no toma conciencia de lo que es, una enfermedad grave. (Relación 1).

Ejemplo 7:

...Se llamaba la mancha voraz....la cosa, ese virus de esa enfermedad estaba en una fábrica de yogur y cada uno que lo tomaba le comía todo el cuerpo por dentro y después salía por la boca... (Texto 13 -periodístico- Nicolás, buen lector, 7° grado. Relación 1).

Nicolás relacionó con idea principal y secundaria del texto, refirió a la idea central del mismo relacionándolo con información extratextual obtenida de una película. Además, elaboró inferencia de opinión que nos mostró su interpretación, incluyendo, además, una crítica a la redacción de la noticia:

Yo lo que no entiendo de este texto es que por ahí el tipo dice que la bacteria le comió todo el cuerpo y después dice, entre paréntesis, que es un sobreviviente, y a lo último dice que es una enfermedad mortal. Si era mortal lo tendría que haber matado, no se podía sobrevivir. (Relación 1).

Este alumno procesó, además, otra inferencia de elaboración, expresada de manera irónica (un tanto morbosa) que nos indicó la comprensión del texto:

El que era más alto más iba a durar. (Relación 2).

Ejemplo 8:

Porque la vista de nosotros no lo puede alcanzar a ver (bacterias). Y la maestra nos mandó tarea y yo busqué en el diccionario y dice que es un organismo muy pequeño que a larga distancia de nosotros no lo podemos ver, en cambio con un microscopio sí. (Relación 1). *Que el otro día habíamos traído libros de la biblioteca que estábamos trabajando con el cuerpo humano y la maestra contaba que la bacteria, hay algunas que se usan para estudiar y hay otras que hacen matar a las personas.* (Texto 13 -periodístico- Maximiliano, buen lector, 5° grado. Relación 2).

Maximiliano refiere a aprendizajes escolares -las bacterias- relacionados con ideas principales del texto. Amplía información, define términos, ejemplifica situaciones.

2. Relación con ideas secundarias.

Ejemplo 1:

Atrás de mi casa hay una chica que se quiere casar y la mamá no la deja porque es muy chica para casarse. (Texto 2- narrativo-, Diana, buena lectora, 5° grado. Relación 1).

Esta niña refiere a situaciones extratextuales que se relacionan con ideas secundarias del texto: la imposibilidad de casarse.

Ejemplo 2:

En el zoológico, cuando yo antes vivía en Buenos Aires, había pasado algo lo mismo del accidente. (Texto 4 -periodístico- Graciela, mala lectora, 7° grado. Relación 1).

Graciela alude a episodios extratextuales, vividos en su pasado, que se relacionan con ideas secundarias referidas al lugar donde ocurrió el hecho narrado (el zoológico) y con accidentes semejantes a lo informado en la noticia periodística.

Ejemplo 3:

Con libros de historia...Más o menos algo de historia de Belgrano...cuenta dónde nació...como vivió. (Relación 1).

Que se reunían los constituyentes, cuando se venían para reformar la Constitución, se reunían en Santa Fe. (Relación 1).

...Belgrano fue uno de esos de los primeros que construyó

escuelas... (Relación 2).

(Texto 5 -periodístico- Paola, mala lectora, 7º grado).

Paola relaciona con ideas secundarias del texto: información aprendida en la escuela (sobre Belgrano) (Relación 1) y conocimientos de la actualidad política en la Argentina (la Reforma de la Constitución -1994-) (Relación 2).

3. Asociaciones libres

Ejemplo:

Que ellos se tomaron una leche y se volvieron chiquitos...Porque hay una parte que dice que se encogió. (Texto 9 -narrativo- Graciela, mala lectora, 7º grado. Relación 1)

Graciela refiere a una frase del texto "encogió de hombros" asociándola, de manera aparentemente libre, con situaciones extratextuales extraídas probablemente de una película en la que ocurre algo semejante.

Resumiendo, en la tarea de *Sabio*, que consistió en requerirles a los niños inferencia de activación de conocimiento extratextual hemos encontrado distintos tipos de variedades. Por un lado, hallamos respuestas que incluían conocimientos extratextuales relacionados con las ideas principales del texto. Algunas de ellas eran inferencias de elaboración, de sentimiento, de opinión. Por el otro, hallamos respuestas que incluían conocimiento extratextual relacionado con las ideas secundarias del texto. Finalmente, encontramos respuestas de aparente asociación libre. Pensamos que la dificultad para activar conocimiento extratextual que aludiera a las ideas principales está relacionada con la experiencia lectora que favorece la diferenciación entre lo esencial y lo secundario en un texto.

Parte Cuarta

POSLECTURA. CUESTIONARIOS DE TIPO INFERENCIAL

Capítulo 16

¿CÓMO RESPONDEN LOS NIÑOS?

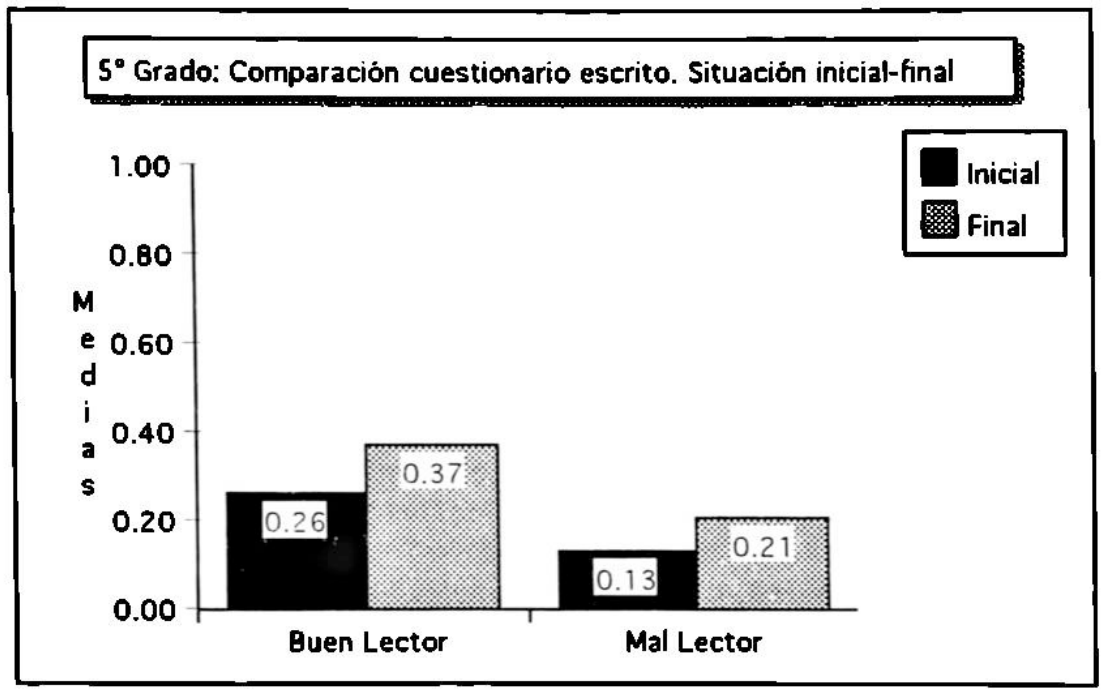
El cuestionario escrito con preguntas de tipo inferencial que alude a información implícita, posibilita respuestas que son indicadores sensibles de la comprensión lectora. Por ello diseñamos cuestionarios -que fueron respondidos de manera individual- en los que se le solicitaba información o datos que no estaban explicitados en el texto[16]. Ello permitió obtener información bastante detallada sobre el procesamiento a distintos niveles de la lectura comprensiva, desde el nivel de la palabra hasta el nivel del discurso. En el proceso estudiado realizamos, por un lado, situaciones individuales, una al inicio y otra al finalizar, empleando un texto narrativo en cada una de ellas y, por otro, situaciones grupales donde los niños en grupos de 6, efectuaron un trabajo de búsqueda focalizada de diferentes tipos de inferencias, en 12 textos: 6 narrativos y 6 periodísticos. Las situaciones grupales, como recordamos, presentaron una modalidad de interacción en la cual cada alumno tenía funciones diferentes que debía cumplir con cada texto y a su vez, posteriormente cada uno de los niños, respondió a cuestionarios escritos de tipo inferencial. A partir de las situaciones grupales los niños y las niñas debieron interrogar al texto y movilizar sus conocimientos extratextuales asumiendo distintos roles, lo que facilitó no sólo el aprendizaje de cada una de las funciones sino que permitió la flexibilización de las formas de pensar ante la exigencia planteada por los cambios de punto de vista. Después de realizar catorce cuestionarios escritos los niños y las niñas aprendieron a flexibilizar su pensamiento, salir de los textos y

[16] Véase en el Apéndice 2 ejemplos de este tipo de cuestionario así como las respuestas escritas de los alumnos.

procesar las respuestas articulando todos los conocimientos que ellos poseían a los efectos de contestar lo que se les requería.

Los Gráficos 7 y 8 muestran el incremento de inferencias entre la situación individual inicial y la situación individual final lo que indica. una vez más. la eficacia de las situaciones grupales de interacción para la producción de inferencias.

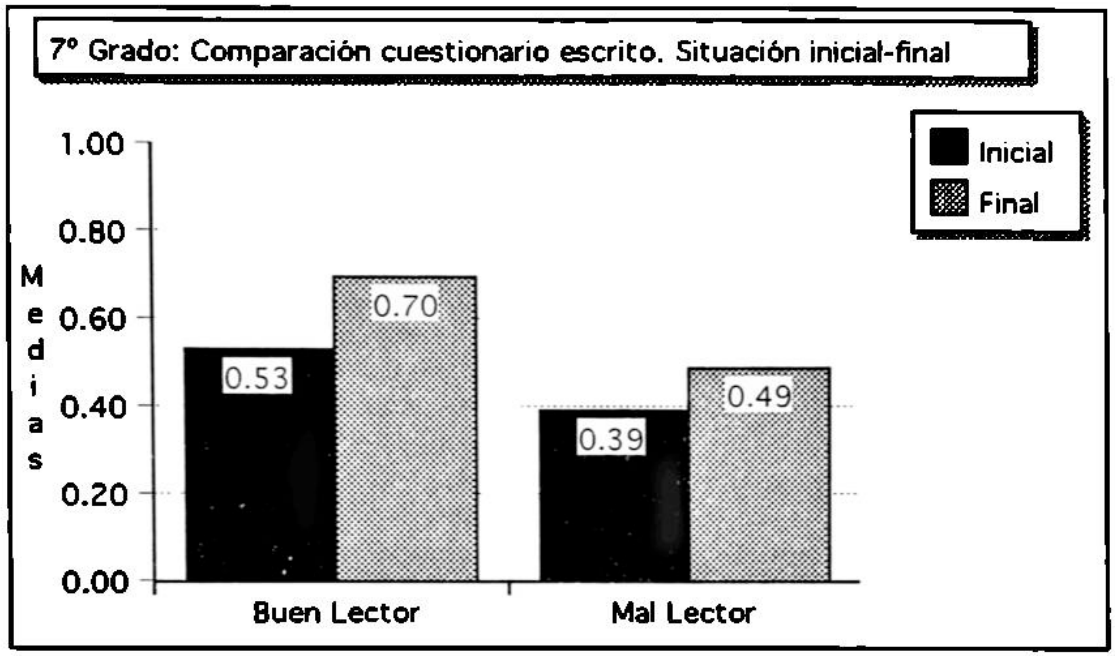
Gráfico 7 Medias de las respuestas correctas por condición lectora en la situación individual inicial y final de 5° grado.



Incremento observado en los buenos lectores (de la situación inicial a la final): 0.11.

Incremento observado en los malos lectores (de la situación inicial a la final): 0.08.

Gráfico 8: Medias de las respuestas correctas por condición lectora en la situación individual inicial y final de 7° grado.



Incremento observado en los buenos lectores (de la situación inicial a la final): 0.17.

Incremento observado en los malos lectores (de la situación inicial a la final): 0.10.

Además del incremento en la cantidad de respuestas correctas de los lectores de 5° y de 7° grado en el cuestionario escrito final frente al cuestionario escrito inicial, encontramos que a mayor nivel escolar y mejor condición lectora, mayor fue el incremento de las inferencias, y que a menor nivel escolar y peor condición lectora fue menor el incremento observado. De esto podemos concluir que las tareas grupales no modifican las condiciones individuales de los sujetos, es decir, en este caso, no desaparecen las diferencias entre buenos y malos lectores. Tanto en unos como en otros advertimos cambios positivos en la producción de inferencias, pero el incremento observado en los malos lectores es menor que el de los buenos lectores en 5° y en 7° grado.

Pensamos que el incremento de las inferencias procesadas en la tarea de cuestionario escrito con respuestas diferidas de

la situación individual inicial a la situación individual final no sólo ha dependido de la focalización realizada a través de la modalidad elegida, la tarea grupal, sino de las características de esta tarea. Como recordamos, los niños y las niñas debieron interrogar al texto y movilizar sus conocimientos extratextuales a partir de asumir distintos roles durante cada situación grupal, lo que facilitó no sólo el aprendizaje de cada una de las funciones sino que permitió la flexibilización de las formas de pensar ante la exigencia planteada por los cambios de punto de vista.

Parte Quinta

LA LECTURA Y LA COMPUTADORA

Capítulo 17

LOS CIBERLECTORES

...aquel que tiene necesidad de leer, el que encuentra placer en la lectura (y leer es ciertamente una necesidad-placer) continuará recurriendo a los libros, a los del pasado y a los del futuro.

Italo Calvino.

En entrevistas realizadas a niños -de una situación socioeconómica correspondiente a la clase media-, considerados "buenos lectores", de acuerdo con la evaluación efectuada previamente, encontramos diálogos de este tipo:[17]

E: ¿Te gusta leer?
A: No, no leo nada,
E: Pero, quizás, leas algunas revistas, historietas....
A: No, no leo nada. Sólo en la escuela cuando nos dicen que tenemos que leer.
E: ¿Usas computadora en tu casa?
A: Sí.
E: ¿Te gusta trabajar con la computadora?
A: Sí, mucho.
E: Pero cuando usas la computadora ¿ tenés que leer en la pantalla?.
A.: ¡Ah sí!....¡ahí leo!

Estas son las situaciones que tendrán que ser estudiadas, deberemos indagar la evolución de los procesos lectores en niños que acceden tempranamente a las nuevas tecnologías y comparar los resultados; mientras tanto nuestras dudas, interrogantes y algunas reflexiones. En primer lugar, nos pre-

[17] "E" corresponde a entrevistador y "A" a alumno.

guntamos si es necesario dicotomizar lo que sería el libro-tradicional del libro-electrónico. La amenaza del computador es en cierto sentido la más paradójica: es posible que el computador amenace al libro impreso, pero simultáneamente revaloriza el texto y la lectura. Como lo señaló Eco, (1986), no se puede aprender a usar una computadora si no se sabe utilizar un libro...La computadora es el reino del escrito, el reino de la civilización del alfabeto. Además, el computador, por su dependencia de la pantalla y su facilidad creciente para representar imágenes diferentes a los textos, parecería estar más cerca del televisor que del libro.Pensamos que el computador no introduce cambios radicales en la relación del lector con el texto, al menos en la lectura literaria o discursiva que es la que usualmente preocupa a los que sienten amenazado el libro impreso por el computador. Como ejercicio mental, marquemos algunas diferencias, ventajas y beneficios entre ambos tipos de libros. Por ejemplo, nos preguntamos ¿de qué nos libera hoy la computadora?, ¿cuáles son las posibilidades que abren los caminos que ofrece, las dimensiones humanas que potencia? Las nuevas tecnologías subrayan algunos conceptos claves muy próximos, que provoca la lectura, como virtualidad, construcción, memoria. Las lecturas virtuales permiten la existencia de textos diferentes a los originales en los que se producen operaciones ya sea de condensación o, por el contrario, de expansión, de cambios en sus estructuras expositivas, de difuminación de ciertos énfasis o resaltamientos, la virtualidad en las nuevas tecnologías ofrece la oportunidad de habitar *ciberespacios*, de navegar en territorios creados por la informática como un gran desafío a la perceptibilidad.

El libro, por otra parte, con sus páginas impresas permite volver atrás, comparar un párrafo con otro, encontrar relaciones entre distintas partes del texto; y los márgenes pueden ser empleadas para iniciar un diálogo -¿interactivo?- con otros lectores. En la computadora, el texto se fragmenta en unidades menores, en capítulos o parágrafos, para facilitar estos movimientos, estas formas iniciales de hipertexto. Sin embargo, debemos recordar que el computador es ante todo un nuevo soporte material pero el texto literario tradicional permanece en esencia inmodificado.

Pensamos en las posibilidades que pueden brindar la

computadora, por ejemplo, para el lector académico, para el intelectual- escritor, periodista, maestro, experto en diversas especialidades-; la ventaja que esta máquina brinda se traduce en la posibilidad para la composición de los textos, para la cercanía que se establece entre ellos con los que se nutre, en la accesibilidad a la presentación y sobre todo al manejo simple de índices, tablas de materias, gráficas, etc. Lo que no podemos dejar de recordar es que ellas son facilidades, instrumentos pero no cambios substanciales: nadie puede saber al leer un poema o una novela si su autor sigue usando el lápiz o tiene una vieja máquina Remington, o si trabaja con un moderno computador.

Aunque el debate ya está instalado y se plantea la alternativa de si son mejores o más convenientes los libros tradicionales o los electrónicos, ante esa 'aparente' dicotomía necesitamos apostar a que ambos son necesarios y que sus propósitos, aunque puedan seguir caminos diferentes, son **complementarios**.

Yo me voy a permitir considerar algunos argumentos con la intención y la necesidad de superar esta dicotomía.

La neuropsicología y la psicolingüística iluminan esta problemática cuando especifican las funciones que tradicionalmente cumplen cada uno de los hemisferios cerebrales. Así, el hemisferio izquierdo es el que cumple, tradicionalmente, la gnosia formal, la capacidad de leer lo abstracto, y el hemisferio derecho es el que cumple la gnosia personal de lo particular, los sentimientos, los juicios. Autores como McLuhan, E. y Marshall (1990) estiman que los estudiantes presionan el uso del hemisferio derecho por el empleo de la televisión y otros medios eléctrónicos, contraponiéndose a las exigencias de los programas escolares y provocando problemas con los mismos, ya que en ellos se requiere el empleo del hemisferio izquierdo. Sin embargo, autores como Sacks, (1990) profundizan las relaciones entre ambos hemisferios y, a través del Sistema de Comunicación de los Sordos, se demuestra que las gramáticas espaciales, tridimensionales, diferentes del lenguaje, están ubicadas en el hemisferio izquierdo, aunque tradicionalmente estas funciones estaban localizadas en el hemisferio derecho. En estos estudios se comprobó que los *Signos* -lenguaje de los sordos-

conservan y enfatizan ambas facetas, la icónica y la abstracta. Es decir que los resultados de estos trabajos mostraron que, simultáneamente, se puede evocar tanto la más abstracta de las proposiciones como la de un hecho concreto, un hecho vivido.

Johnson-Laird (1988) ya había explicado que simples procesadores conectados en paralelo y comunicando solamente los niveles de actividad, pueden llevar a cabo computaciones complejas. Algunas de las propiedades emergentes de estas computaciones son sorprendentes y psicológicamente plausibles. Pueden realizar tareas que podría pensarse que dependen de reglas con una estructura explícita, y también pueden producir fenómenos que resultan difíciles de explicar en términos de reglas explícitas. Neuropsicólogos han observado que cuando se les pide a algunos pacientes con lesión cerebral que lean una palabra, a veces responden con otra semánticamente relacionada; así por ejemplo, ante la lectura de la palabra "trueno" responden "relámpago". No queda claro, desde una explicación basada exclusivamente en reglas estructurales, cómo podría surgir este efecto a partir del daño infligido.

De acuerdo con lo que hemos expresado no es posible relacionar de manera taxativa la localización de un hemisferio cerebral con el empleo o no de un medio electrónico. Por otra parte, se ha comprobado que, ante lesiones cerebrales, ciertas funciones relacionadas con la lectura pueden ser reemplazadas y compensadas por otras. Es decir que estos estudios tienden hacia una propuesta generalizada de integración conceptual que impide respecto de la lectura anticipar o prever dificultades o no hacerlo. Ello me llevó a pensar que para enfocar la problemática de la lectura debíamos no sólo indagar los medios y/o tipos de soportes empleados sino también los modos y las maneras de lectura en el aula.

La lectura en la escuela

En algunos países, como en la Argentina, no se lee en la medida de lo deseable, hay demasiados analfabetos y analfabetos funcionales. Sabemos, como explicamos en el Capítulo 1, que hay niños que sólo y exclusivamente en la escuela tienen la posibilidad de aprender a leer y de leer para aprender, pero,

encontramos que en los contextos educacionales, donde el libro escolar es quizás el único libro que emplea ese niño, no se considere suficientemente a la lectura. Sin embargo, hay escuelas que integran la computadora, algunas incluso están conectadas a la Red de Internet; hay además, consultoras para asesorar la implantación de la computadora en el aula. Claro, que todas estas últimas posibilidades se dan en instituciones privadas no inscriptas en un proyecto educativo que contemple de manera integral y democrática una educación de calidad para todos.

Sin embargo, en el campo de la educación nos encontramos cada vez más habitualmente con autores que hacen uso de distintos medios como recursos adicionales de lo oral y lo escrito, se intenta recurrir a la utilización de "múltiples medios" como elementos de apoyo, basados en estudios que, como el de la British Audiovisual Association, han demostrado que los seres humanos retienen el 10% de lo que ven, el 20% de lo que oyen, el 50% de lo que ven y oyen y el 80% de lo que ven, oyen y hacen.

Ante esta situación consideramos que, independientemente del *soporte* que se utilice-libro impreso versus libro electrónico-, la lectura de buenos textos en la escuela tiene que conciliarse con estrategias que dinamicen, orienten y faciliten la comprensión de los mismos.

¿Podría elaborarse un software aplicando el programa propuesto?

La posibilidad de pensar en una dinámica de trabajo como la propuesta en nuestro estudio pudiese estar mediatizada por un libro-electrónico en lugar de un libro-tradicional, nos llevaría a reflexionar sobre lo que definíamos al comienzo: dicotomía o integración. Al querer imaginar si esta dinámica de trabajo, que incluye el empleo de estrategias de lectura en situaciones de interacción entre niños y adultos con el texto podría interesar a un *lector del futuro* o del presente, nos surgieron interrogantes y preocupaciones que sintetizaremos con el propósito y el compromiso de reflexionar acerca de lo que estas preguntas sugieren. Por ejemplo, nos preguntamos *¿qué leen los niños, los adolescentes, los adultos?* No sólo qué leen y escriben sino en qué medio, con qué especificidades, con qué procesos de

interrelación con las otras escrituras, para qué tipo de usuario.¿Podrá lograrse una integración curricular de las nuevas tecnologías como desafío educativo que incluya el diseño de materiales? Nos cuestionamos también sobre qué consecuencias tendrá, cómo se tendrán que repensar tantas nociones como la de libro en general, la del libro de texto, la de bibliografía, la de biblioteca, y, desde luego, las de escritor y lector.

¿Cuál es el papel del docente y de la escuela?

Liliana Tolchinsky registra lo que denomina el fenómeno de "des- escolarización de las Nuevas Tecnologías", la necesidad de involucrar al maestro en esta problemática y la sugerencia de incluir dentro del aula las Nuevas Tecnologías. Ubicarnos en nuestro país, en nuestras escuelas, en nuestros docentes nos lleva a mirar con cierto escepticismo la situación de las nuevas tecnologías en la escuela pública. Nos preguntamos si los docentes están preparados para ayudar a los estudiantes a desarrollar las nuevas habilidades de composición, comprensión y respuestas resultantes de las nuevas combinaciones de medios posibles de Internet. Determinar los caminos más efectivos para apoyar a los profesores en este nuevo mundo de la electrónica será un importante reto para los políticos y líderes educativos. Otro reto difícil es desarrollar sistemas de evaluación paralelos con la naturaleza cambiante de la alfabetización.

Mirando hacia esos objetivos nos preguntamos:

¿Será necesario enfatizar y desarrollar sobre las ventajas y desventajas del uso de uno u otro soporte de lectura, por ejemplo la mención de la "promesa del hipertexto"?

¿La propuesta con una computadora no será un obstáculo para la **real interacción de los niños entre sí y un adulto con el texto**?

Para los niños acostumbrados desde pequeños al uso de la computadora, ¿el uso de la ella influirá positivamente ante la "crisis de la lectura"? ¿Será posible que el jugar con la tecnología multimedia pueda provocar, como algunos lo afirman, la reacción del usuario y crear una especie de "adicción", fomentando su uso y las ansias por querer conocer más, querer investigar y navegar a través de toda la información disponible?

Con el uso del CD-ROM, ¿se perderá parte del placer de la

lectura al no poder manipular un libro? ¿Podríamos imaginarnos situaciones en las cuáles cuando vayamos a comprar un libro, nos encontremos con el problema de que no podremos hojear un CD-ROM en la librería para ver que hay dentro?

¿El uso de distintos *soportes* determinará distintos tipos de lectores? Por ejemplo, ¿se acentuará la dicotomía entre lectores *apasionados por la lectura* y los lectores *curiosos*, que leen un texto buscando una información precisa? O dicho de otra manera, ¿le resultará más atractivo al lector que sienta apasionamiento por la lectura, amor profundo por un texto literario un **libro impreso** sobre papel , que le permita tocar, sentir, imaginar, emocionarse, recrear, reescribir, que pueda llevarlo dentro de una maleta, en un viaje, abrirlo en la playa o en un subte? Sin embargo, algunos autores ya afirman que podríamos llevar a la playa nuestra computadora con nuestros 1000 textos preferidos.

Por el contrario, ¿podrá aceptar con mayor naturalidad el **texto electrónico** e incluso preferirlo por la mayor velocidad para encontrar la información indagada, el lector que se acerca al texto en busca de información, que considera esta búsqueda como una actividad útil, ya que da un sentido más funcional a la lectura? En principio, pensamos que no se trata de contraponer la lectura en papel a la lectura electrónica como quien habla de lo viejo y de lo nuevo. No se trata de contraponer distintas materialidades, por más importantes que sean, tampoco de ensalzar unas en detrimento de las otras. Lo que nos preocupa hoy es mucho más sencillo: entender un cambio, histórico, que nos toca vivir, pensemos que muchos cambios tecnológicos tardaron generaciones enteras en ser asimilados, mientras que el impacto de las tecnologías de la información se ha producido apenas en 20 o 25 años.

Para superar las dicotomías que tanto nos disgustan, que consiguen separarnos, que fomentan la discriminación, quizá convendría centrarnos en ¿cómo buscar, fomentar, posibilitar situaciones, interacciones y textos - con cualquier tipo de soporte- que nos lleven a todos, tanto niños como adultos, a la lectura creativa? Y más aún, ¿se podría lograr integrar ambos tipos de textos en el aula aunque los objetivos y las propuestas sean diferentes, siempre que los contextos socio-políticos así lo proyecten?

En este debate la discusión nos permite tomar consciencia de la transformación del libro en el tiempo y de los diferentes actos y modalidades de lectura; también nos permite reflexionar sobre nuestras resistencias ante un libro electrónico puesto que, sin lugar a dudas, por un lado nos provoca fascinación pero, por el otro, tememos que se rompa el interjuego afectivo / amoroso que surge y conecta al autor con el lector, mediatizado por un libro tradicional. Sin embargo, somos conscientes de que un *soporte* para leer -así como cualquier recurso de enseñanza- puede ser empleado de diferente manera, ello va a depender de los presupuestos de concepción de aprendizaje que subyacen al accionar, de la concepción del sujeto que enseña, es decir, de la concepción de modos y maneras de interaccionar entre maestro y alumno con el objeto de conocimiento. Por lo tanto, entendemos que necesitamos buscar mayor coherencia entre el pensamiento, la mediación y la acción, lo que presupondría y posibilitaría la interacción efectiva. No nos preocuparemos tanto de si es más conveniente uno u otro; si uno puede reemplazar al otro; si debemos elegir y por lo tanto *restar recursos* sino que, finalmente podemos *sumar soportes* y emplear cada uno de ellos -siempre que los contextos así lo entiendan- con el mismo presupuesto de un sujeto activo y con el mismo objetivo: lograr el gusto y el placer que provoca la lectura, que sin lugar a dudas, incluye la posibilidad de ser un instrumento esencialmente comprensivo y crítico tanto de la realidad que nos circunda como de la realidad más profunda de cada uno de nosotros.

El libro- con cualquier soporte que se use- nos sigue invitando a la *recreación*, en el sentido más fuerte de esta palabra, que hace de quien disfruta de él un creador por propio derecho. Sin embargo lo que se lee sufre modificaciones, la historia de la lectura anota que la función de la alfabetización nunca ha sido estática; ha cambiado continuamente en diferentes contextos históricos, culturales y tecnológicos. La naturaleza exacta de estos cambios continuará evolucionando a medida que nuevas tecnologías surjan.

El concepto de "ser alfabetizado" ya no designa un estado acabado sino que rápidamente se desplaza hacia la noción de un proceso de desarrollo interminable y somos conscientes de que las personas incapaces de mantenerse al día respecto de las nuevas estrategias generales en el uso de las tecnologías de

información rápidamente se quedarán atrás. Necesitamos comenzar a engancharnos en la alfabetización electrónica del futuro. Por ejemplo, en Internet la alfabetización requerirá nuevas formas de pensamiento crítico y razonamiento sobre la información que allí aparece. Cualquiere persona puede publicar cualquier cosa en Internet. Como resultado los estudiantes pueden encontrar páginas de red creadas por personas que tienen creencias políticas, religiosas o filosóficas que distorsionan profundamente la naturaleza de la información que presentan otros. O algunas veces se encuentran informaciones equivocadas. Por esto se requiere que ayudemos a nuestros estudiantes a ser "escépticos saludables", "críticos responsables", "lectores atentos" respecto a qué tan precisa es la información que encuentran. Este ejercicio no ha sido lo suficientemente importante en las aulas, donde con frecuencia se asume que los libros de textos y otras fuentes tradicionales de información son correctas.

Finalmente, además de buscar buenos textos y situaciones/ estrategias de interacción entre niños, adultos y textos recordemos que el libro por su relación con el texto y con la palabra, representa un proceso más cercano al pensamiento crítico y al razonamiento. Es importante, desde el punto de vista de una ciudadanía más independiente y crítica, y de una sociedad democrática, el mantenimiento de la lectura crítica y de la lectura frente a la información esencialmente visual. La diferencia que establecemos está en el aprendizaje del pensar, que se deriva esencialmente de la palabra y, por ello, la lectura seguirá siendo prioritaria mientras se considere prioritario el mantenimiento de una sociedad basada en sujetos capaces de pensamiento autónomo y libre. De allí que este problema no sea lineal, ya que coinciden, en forma simultánea y paralela, diferentes actividades, distintos tipos de acción. Lo importante es que nos preocupemos por mantener vivo el texto, este sí es un problema de calidad en la educación y sobre todo de política cultural orientada a mantener una multiplicidad de opciones. Sólo con la palabra existe el razonamiento. Por eso la lectura sigue siendo la actividad esencial para el desarrollo y la formación del individuo y la sociedad.

Parte Sexta

Y LOS DOCENTES QUÉ?

Capítulo 18

CÓMO LO VIVIERON LOS DOCENTES, QUÉ OPINARON LOS ALUMNOS

Yo resalté un beneficio mayor en los malos lectores, los buenos, por supuesto, mejoraron más, pero resaltó más en los malos. Mejoraron las producciones, se interesaron más, al ver que ellos eran importantes que tenían un papel, se empezaron a ver importantes y se interesaron por las tareas escolares...Pienso que es muy importante el intercambio entre los chicos, que ellos aprendían a escuchar, a que eran escuchados...".

(Mirtha, maestra de 7° grado).

A mí profesionalmente me clarificó lo que yo lo tenía como un pre concepto pero que me quedaban muchísimas dudas. Concretamente me refiero que cualquier producción en cualquier área más allá que sea o no sea Lengua. cualquier producción humana tiene que tener primero una buena lectura. Si hay una buena lectura con todo lo que eso implica, palabras que implican miles de cosas, puede haber una producción completa.

(Adela, maestra de 5° grado).

En **un primer estudio** los niños y las niñas, al principio, se mostraron "extrañados", se manifestaron tímidamente ante la nueva propuesta de trabajo, pero a medida que adquirieron conocimiento de lo que se trataba, pudieron expresar su alegría y confianza en las estrategias que estaban empleando. Al comentar la actividad, las maestras se manifestaron en algunos aspectos muy optimistas y en otros más críticas. El diálogo mantenido

entre dos maestras con el entrevistador nos dieron un indicio del proceso que se fue dando.[18]

Comentarios generales

M1: Yo aprendí muchas cosas, reparé en muchas otras y digamos que a mí me dió un mayor manejo en el trabajo, por ahí sucedían mal las cosas pero yo no les encontraba los remedios cómo trabajarlos para encontrar soluciones. Por ejemplo, la parte de redacción, la parte ortográfica, qué cosas aparte de las reglas ortográficas o de las producciones, cómo hacerles resaltar los errores a los chicos, cómo podrían llegar a mejorar la escritura, y evidentemente... es la lectura. Digamos que la solución de muchos males estaría ahí, en la lectura y en una buena lectura: en una lectura reflexiva, comprensiva, donde el chico después puede hablar. Entonces no sólo se enriqueció la lectura, sino que se enriqueció la escritura y aparte la oralidad a través de un buen trabajo del lector trabaja todo lo otro, eso es lo que yo descubrí, una mayor explotación del trabajo lector.

M2: A mí profesionalmente me clarificó lo que yo lo tenía como un pre concepto pero que me quedaban muchísimas dudas. Concretamente me refiero que cualquier producción en cualquier área más allá que sea o no sea Lengua, cualquier producción humana tiene que tener primero una buena lectura. Si hay una buena lectura con todo lo que eso implica puede haber una producción completa.

¿Y los niños?

M1:Yo resalté un beneficio mayor en los malos lectores, los buenos, por supuesto, mejoraron más, pero resaltó más en los malos.En cuanto mejoraron las producciones, se interesaron más, al ver que ellos eran importantes que tenían un papel, se empezaron a ver importantes y se interesaron por las tareas escolares, porque antes yo creo se veían, desde la parte escolar, como marginados porque siempre les costaba aprender y esta-

[18] Testimonios de las maestras. Referencias: M1 corresponde a Maestra 1 y M2 a Maestra 2.

ban a lo último de todo, en cambio, ahora estaban juntos con los demás y tenían su lugar y tenían que ser respetados.

M2: Yo me fijo fundamentalmente en mi grupo con las características que tiene, por ahí toda la producción oral, toda la expresión oral se pierde. Reafirma lo que yo pensaba de los chicos y es que la expresión oral está, la comprensión está o sea que llegar a la escritura es un gran desafío para el maestro y un gran desafío para el chico porque no siempre se puede escribir lo que se dice y menos en carácter de obligación. A mí me pasa esto, con este grupo en particular, por las características que tiene. Mi grupo es muy particular, tiene poco tiempo de atención, de trabajo. Hacia la mitad del trabajo observé logros muy importantes, llegamos a grupos que a lo mejor no podían estar 40 minutos trabajando y que en este trabajo hacen dos módulos o dos horas seguidas de clase sin salir al recreo. Como adulto tenés que ser el pulmón del aula. Si la maestra no funciona el grupo no funciona. Tenés que ser el oxígeno del que se siente disminuído, tenés que ser el freno del que se siente superior, sos permanentemente la balanza, el equilibrio y eso sólo lo adquirís en contacto con los chicos, no está escrito en ningún libro.

Por otra parte en una institución también hay imprevistos que crean nerviosismos, crean ansiedad y tambien son vallas que cohartan la libertad de los chicos, la libertad de expresión, las ganas de seguir con eso, las ganas de estar. Yo creo que ellos son el espejo de lo que pasa. El día que las mañanas son tranquilas, que todos vinieron a horario, que nadie faltó, que nadie se escapó del aula, las produciones son otras. No quiero pecar de soberbia con esto pero yo tomo una producción de los chicos y se lo que pasó ese día. Lo escrito refleja el ambiente de la mañana y hasta el sentimiento del adulto.

Dinámica de trabajo

M1: Pienso que es importante el intercambio entre los chicos, que ellos aprendían a escuchar, a que eran escuchados. A partir del tercer, cuarto encuentro ya encontré cambios en los chicos.

M2: Puedo hablar del antes y del después (de esta experiencia) de algunos chicos. Sirvió en lectura, sirvió en expresión oral,

el hábito de quedarse un determinado tiempo trabajando. El logro en hábitos es muy importante para otras cosas. El hecho de tener cada uno su texto claro, porque están los libros de lectura a los que les faltan hojas, no tienen libros de lectura en la casa, materiales de lectura, el tener cada uno su texto y tener cada uno un rol protagónico por supuesto que ayuda un montón, ayuda a la expresión oral.

¿Qué sucedió con los roles?

M1: El *preguntón* les costaba más que el *detective*.

M2: Quiero decir, además, que ahora los chicos se pelean por leer, ¿cuál es la tarjetita más codiciada?: la del *lector*. No querían otras, por supuesto que al final aceptaban lo que les tocaba. El *preguntón* les gustaba también. El *preguntón* y el *detective*, por lo menos en la mayoría de los chicos. Yo creo que *periodista*, *sabio* y *adivino* no les gustaba demasiado porque no se bancaban la espera sin intervenir. Les costó mucho respetar el rol del otro. Depende de los chicos, hay chicos que les cuesta callarse y escuchar al otro. Pero a mí también me cuesta callarme y escuchar a otro. Hay otros que son más sumisos, menos ansiosos, más tranquilos y esperan su turno. Pero no es fácil para nadie.

Las maestras afirmaban que la experiencia les había dado ideas para lograr "un mayor manejo en el trabajo" para encontrar soluciones... que la solución de muchos males estaría ahí, en la lectura y en una buena lectura: en una lectura reflexiva, comprensiva, donde el chico puede hablar". Suponían que este trabajo tendría efectos en la expresión oral de los niños y niñas. Que se estaba realizando un mejor aprovechamiento de la actividad de lector "a través de un buen trabajo del lector trabaja todo lo otro, eso es lo que yo descubrí, una mayor explotación del trabajo lector...Yo resalté un beneficio mayor en los malos lectores, los buenos, por supuesto, mejoraron más, pero resaltó más en los malos. Por ejemplo en Graciela, me asombró su adelanto, y a ella le salvó 'la experiencia', porque ya no sabía que iba a hacer con ella, puesto que no sabía leer y ahora ha progresado muchísimo...Mejoraron las producciones, se intere-

saron más, al ver que ellos eran importantes que tenían un papel, se empezaron a ver importantes y se interesaron por las tareas escolares...Pienso que es muy importante el intercambio entre los chicos, que ellos aprendían a escuchar, a que eran escuchados..." Otras insistían en la mayor dedicación que la actividad había provocado. "Hacia la mitad de la experiencia se llegó a logros muy importantes, llegamos a grupos que a lo mejor no podían estar 40 minutos trabajando y en este trabajo estuvieron haciéndolo durante dos módulos seguidos, dos horas de clase, sin salir al recreo..."

Al mismo tiempo resaltaban las dificultades "Les costaba más hacer de *preguntones* que de *detectives*...Yo creo que *periodista, sabio y adivino* no les gustaba demasiado porque no toleraban la espera de intervenir. Les costó mucho respetar el rol del otro, también depende de los chicos, hay chicos que les cuesta callarse y escuchar al otro..."

Finalmente, nos parece importante señalar las palabras de una de ellas cuando afirma: *Digamos que la solución de muchos males estaría ahí, en la lectura y en una buena lectura: en una lectura reflexiva, comprensiva, donde el chico después puede hablar. Entonces no sólo se enriqueció la lectura, sino que se enriqueció la escritura y aparte la oralidad a través de un buen trabajo del lector trabaja todo lo otro, eso es lo que yo descubrí, una mayor explotación del trabajo lector.*

En otro momento del diálogo, las maestras fueron más críticas y propusieron sugerencias que dieron lugar a nuevas situaciones implementadas en un segundo estudio.

¿Y qué inconvenientes hubo?

M1: Yo creo que antes se tendría que haber venido para conocer el trabajo que se hacía con los chicos, cómo eran los chicos, haber visto más cómo era la relación del maestro con el alumno, haber visto mejor el trabajo de los chicos, dentro del aula y también nosotros con el equipo, para saber cuáles expectativas había y haber hecho en medio del trabajo una evaluación. **Faltó un trabajo entre nosotros para saber como se trabaja un texto, cómo hacer para llevar al chico al papel que tenía que cumplir, hubiéramos necesitado un ensayo entre nosotros los grandes.**

En **un segundo estudio,** y a partir de la evaluación del

primero, agregamos una modificación que coincidía con lo requerido explícitamente -como observamos en el párrafo anterior- . Así es que las maestras en una nueva indagación participaron previamente de las mismas situaciones grupales, cumpliendo rotativamente los distintos roles / funciones: *lector, detective, preguntón, periodista, sabio, adivino* que luego realizarían con sus alumnos y alumnas. Trabajaron con otros textos, y si bien no relataremos todo lo que fue sucediendo en esas reuniones, nos parece interesante agregar para este capítulo la evaluación, así como las impresiones que les produjo la interacción entre ellas y un texto. Al finalizar el estudio requerimos la opinión de cuatro maestras y estas fueron algunas de sus respuestas[19] .

Comentarios generales

M1:Me pareció interesante la propuesta. Además es la oportunidad de ver objetivamente el desenvolvimiento de mis alumnos ante una actividad no conocida. No me parecía una tarea fácil, con tantos alumnos, pero a la vez me atraía el tema: "comprensión lectora" sumamente enriquecedora para mí y los chicos. Fue una experiencia buena pensando en el futuro. Trabajando de esta forma se observan los logros y las falencias de los alumnos.

M2: Acepté integrar este grupo de trabajo porque me pareció interesante poder conocer otras alternativas de trabajo para la comprensión lectora, tema que me preocupa debido a la dificultad que tienen nuestros alumnos tanto en la comprensión como en adquirir hábitos para la lectura. Para poder hacer una evaluación más certera deberé trabajar más tiempo con esta estrategia en el aula haciendo más hincapié en las expresión oral y escrita de los alumnos.

M3: Acepté integrar este grupo de trabajo porque además de tener a mi cargo al área Lengua en 6to y 7mo grado "C", soy estudiante del profesorado de Castellano, Literatura y Latín; y toda actividad que se relacione con estas materias me interesan muchísimo. Ya que puede permitirme conocer, aprender, re-

[19] Testimonios escritos por las maestras. Referencias: M1 corresponde a Maestra 1, M2 a Maestra 2, M3 a Maestra 3, y M4 a Maestra 4.

flexionar y evaluar mis conocimientos y mi propia práctica. Mi expectativa era replantear mi práctica docente y corroborar o corregir mi concepto de comprensión lectora. La evaluación es positiva ya que al realizar el trabajo con las maestras aprendí mucho. Por lo tanto lo considero un trabajo muy enriquecedor. Las actividades realizadas con las maestras son muy interesantes porque le aportan al alumno elementos que posibilitan la comprensión lectora.

M4: Acepté integrar este grupo de trabajo, ya que considero que en la confrontación de experiencias podemos lograr la "equidad" y la "calidad educativa". La expectativa era, en el intercambio, hallar actividades y nuevos enfoques que gratificaran y enriquecieran la lectura y comprensión de textos. Ellos fueron variados, amenos y acordes a la edad y a los gustos de los alumnos. El trabajo fue muy productivo. Fue una experiencia novedosa, enriquecedora, que plantea estrategias nuevas para recrear la lectura y la comprensión de textos.

¿Y los niños?

M1: Pude entender la falta de expresión, de sentido que le dan a las palabras algunos, la poca concentración de otros, el apuro por terminar si escuchaban el timbre...

M2: El resultado de la experiencia con los chicos fue sorprendente. Me llamó la atención el respeto del rol que cumplía cada uno y el interés manifestado por muchos de ellos.

M3: Al principio creí que no iba a encontrar la manera de hacerles llegar algunos de esos textos a los chicos, pero luego me di cuenta que muchas veces actuamos con prejuicios acerca de lo que los chicos van a entender o no, o lo que les puede llegar a gustar.

Por suerte, los textos fueron del agrado de los chicos y lograron comprenderlos.

Dinámica de trabajo

M1: Compartir momentos y experiencias resulta agradable y hacerlo con mis compañeras nos benefició mucho, ya que después podíamos comentar lo que hacíamos.

Fue novedoso para mí esta forma de trabajar, por lo tanto para ellos, los niños, tambien. Creo que fue una buena experiencia.

Con las maestras las reuniones se manejaron de forma ordenada y amable, no hubo situaciones especiales, lo mismo con los chicos, salvo momentos de indisciplina con algún grupo o angustia al no saber desenvolverse en el papel asignado.

M2: Realmente fue una experiencia muy enriquecedora, en ella pude darme cuenta de las cosas que, sin darnos cuenta, se nos "escapan" a la hora de trabajar con un texto. Por ejemplo preguntar al texto por las cosas que no dice, tarea bastante difícil, teniendo en cuenta que el convencionalismo nos lleva, muchas veces, a preguntar por las cosas que sí nos dice el texto. Considero excelente tanto los textos elegidos para trabajar con mis colegas, como el trabajo con ellos. Con respecto a los textos seleccionados para trabajar con los niños/as me parecen adecuados para 5to. grado.

M3: La experiencia de realizar entre las maestras la actividad que luego realizarían los alumnos fue muy enriquecedora porque me enseñó que, frente al texto, el lector debe poner en juego variadas habilidades: relacionar, preguntar, resumir, etc.

En síntesis, durante esos encuentros aprendí mucho y me divertí otro tanto.

Los textos con los que trabajé con los alumnos fueron muy interesantes y variados. Los textos con los que las maestras trabajamos en los encuentros, también fueron muy variados en cuanto al estilo y al contenido: considero a todos muy valiosos.

¿Qué sucedió con los roles?

M1: Me gustó mucho la experiencia, a pesar de algunas dificultades que encontré al ser "preguntona".

M3: Coincidimos con las maestras en que cuando nos tocaba el rol de "Preguntona" nos dábamos cuenta qué poca experiencia teníamos en hacerle preguntas al texto y qué tarea difícil es saber preguntar.

¿Y qué inconvenientes hubo?

M3: El único inconveniente que encuentro para esta forma

de trabajo es la disposición de los bancos fijos en el aula.

M4: Yo no hablaría de inconvenientes, sino de la ansiedad que provoca una tarea diferente. Los niños no estaban acostumbrados a que sus acciones fueran filmadas. Primero se retrajeron un poco, pero, en el transcurso de los días lo tomaron como algo natural y trabajaron sin problemas.

Por lo general, los maestros/as realizan modificaciones en la práctica diaria sin haber experimentado previamente, sin conocer exactamente cuáles son las dificultades y aciertos que implica una manera de enfocar la tarea diaria en el aula. No queremos decir con esto que todas las actividades deberían ser previamente realizadas por los docentes, pero situaciones como las que vivieron, en la experiencia que hemos llevado a cabo, nos muestra los beneficios de ello. Pensamos que este tipo de dinámica de trabajo puede ser usada durante todo el año, en todas las asignaturas cuando se quieran proponer espacios de lectura.

En el capítulo próximo detallaremos un poco más este tipo de programa, que tendría la cualidad de ser flexible con apertura a muchísimas posibilidades y no solamente esquematizarlo a los seis roles/ funciones empleados en nuestros estudios.

Nuestras dudas y aprendizajes

En primer lugar aprovecharemos lo dicho por las maestras para formular algunos comentarios. Efectivamente, las experiencias son válidas en sí mismas, y en este caso, como decía una maestra fue como si los alumnos estuvieron en "terapia intensiva" y los resultados fueron muy evidentes. Sin embargo es cierto que la experiencia se realiza "más cómodamente" si la efectúa la maestra con sus alumnos. Es por eso que les propusimos que después de dos meses realizaran nuevamente la experiencia, si es posible con los mismos textos y coordinados por la misma maestra y por alumnos de otros grados. ¿Por qué recomendamos usar los mismos textos? En primer lugar porque eran muy buenos textos, escritos por buenos autores y como afirma Tolchinsky, L. (1993), no se trata de brindar cada vez un nuevo dato, una nueva información, sino de facilitar la reelaboración de los mismos datos. Esta autora agrega que la mayoría de las

tareas escolares son *tareas de una sola vez*, por lo que propone incluir en el diseño de actividades secuencias y ciclos, donde se pase de un ejercicio a otro o de un material a otro, pero también se regrese a lo ya hecho para recordarlo, compararlo, contrastarlo y modificarlo. Encontrar y seleccionar "textos auténticos", es decir textos que han sido escritos para ser leídos y no para investigar, fue una tarea bastante difícil de llevar a cabo. No es sencillo la selección de buenos textos, para ello tuvimos que revisar, librerías, bibliotecas, consultar con profesores de literatura, de historia, fue una búsqueda bastante compleja porque esos textos tenían que reunir algunas condiciones: ser textos de buena calidad, escritos por buenos autores, referidos a temas históricos, entendiendo por tales los que refieren a hechos narrados y ocurridos en el pasado. Del mismo modo, para seleccionar los textos periodísticos, leímos muchos periódicos de diferentes líneas de trabajo y de diferentes posturas políticas, buscando noticias que reunieran algunas características: que no fuesen policiales, que fuesen de interés científico o que refirieran a información relevante.

Por otra parte, esos textos en sí mismos y por los contenidos a que hacían referencia, podían ser núcleo de un trabajo de coordinación horizontal con maestros de otras áreas: fundamentalmente: estudios sociales, ciencias y matemáticas. Esta experiencia puede llegar a dar lugar a múltiples variantes; se podría usar un sólo texto para que el lector prepare (conjuntamente con la maestra) la lectura, la organice y finalmente se concrete la situación en el grupo. Una dificultad que debimos superar y que de alguna manera se relaciona con el pedido de la docente que planteó la necesidad de "hacer" la experiencia antes de llevarla a los alumnos, fue el hecho de encontrarnos con alumnos con poca experiencia lectora. Hubo los que leían silabeando y a quienes les resultaba muy difícil reflexionar sobre lo leído y más aún interrogar al texto. Ese fue un obstáculo importante que debimos superar hasta lograr que el alumno fuera un *preguntón* retórico verdadero, un *detective* que tuviera en cuenta los aspectos contextuales del texto para suponer lo que dice el texto ante una palabra que él no conoce, un *adivino* que se atreviera a predecir, un *sabio* que se animara a relacionar los conocimientos aprendidos en otros contextos con los referidos en el texto y un *periodista* que supiera buscar el sentido general del texto aunque éste no hubiera estado escrito en el mismo.

Parte Séptima

PROGRAMA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA

Capítulo 19

BÚSQUEDA FOCALIZADA DE INFERENCIAS EN LA LECTURA DE TEXTOS

Nos gustaría señalar que todas las instancias sugeridas por el Programa que desarrollaremos a continuación deben llevar a que los niños puedan sentir en la interacción con el texto tanto el placer de leer, el amor por toda línea impresa bien escrita, como el placer de aprender a partir de un texto, en todos los casos compartiéndolos con el maestro y con sus compañeros, en situaciones de interacción. Es por esto que pensamos este programa debería implementarse en todas las asignaturas curriculares y no solamente en las horas de Lengua. Nuestra idea es que puede subdividirse en ítems con el objetivo de facilitar su comprensión pero se entenderá que esos ítems no llevan a un orden cronológico de cumplimiento y que en muchos casos son instancias simultáneas dentro del desarrollo áulico.

1. Necesidad de la reflexión previa entre maestros y alumnos sobre las tareas que se piensan implementar así como sobre sus objetivos.

Este tipo de reflexión y de toma de conciencia debería cumplirse no sólo al inicio y al finalizar el programa, sino durante el desarrollo mismo. El para qué realizar la tarea y el cómo cumplimentarla deben ser previstos por el maestro pero discutidos y compartidos con los alumnos. El saber acerca de lo que se piensa trabajar así como la finalidad inmediata y mediata de la tarea inciden en la motivación del aprendizaje y en la calidad y cantidad de los aportes de los niños, que se sienten involucrados en el proceso.

2. Compartir la búsqueda de textos entre los alumnos y los maestros, acordando los criterios para seleccionar el tipo de género y los contenidos temáticos, privilegiando la diversidad de

géneros.

Ante "el mundo de la fotocopia" debemos proponer "el mundo del libro" y para ello el maestro deberá enseñar y realizar con ellos estrategias de búsqueda en bibliotecas, librerías y en sus propios hogares, de libros que refieran a características seleccionadas entre todos. El fichaje de libros así como la clasificación por género y contenido temático, la indagación de los datos biográficos del autor, serán tareas previas que, discutidas e intercambiadas, facilitarán la decisión final sobre qué textos elegir para trabajar durante el año escolar.

3. La lectura en voz alta debería estar siempre acompañada por una lectura silenciosa previa.

En algunos casos, como por ejemplo durante y después del proceso de selección de los textos, conviene propiciar las situaciones en pareja de niños a los efectos de que se lean de manera silenciosa los mismos textos a seleccionar y luego los comenten en voz alta discutiendo y defendiendo la conveniencia o no de la elección de los mismos.

4. Promover la formación de grupos de trabajo coordinados por un adulto-maestro- o un alumno de otro curso superior.

Dada la importancia que hemos otorgado a la interacción entre niños y un adulto, esta instancia nos resulta de singular importancia para dinamizar y movilizar las relaciones de los niños con los textos y generar la posibilidad de que el niño advierta las estrategias que otros (niños y adultos) utilizan para interrogarlos. Como un maestro no puede coordinar al mismo tiempo todos los grupos de trabajo en el aula, es de suma importancia que se integren niños de cursos superiores, quienes habiéndose reunido previamente con el maestro para planificar la tarea, asuman luego la función de coordinar y participar en los distintos grupos.

5. Posibilitar la construcción de roles/funciones, como los que utilizamos en nuestra investigación: *lector, detective, preguntón, periodista, adivino* y *sabio*.

Pensando en los objetivos de las tareas, en la búsqueda de procesamiento inferencial pueden proponerse nuevos roles / funciones como por ejemplo: el de ser "la memoria del grupo", el "escriba del grupo", el que "anote los efectos de estilos o los errores de redacción de los textos (leídos)", "el que busque otros desenlaces posibles", el que señale cuándo fue "sorprendido por

los acontecimientos o situaciones no previstas" el que "se interrogue por las motivaciones y/o sentimientos de los personajes", el que explicite todas las predicciones realizadas y todas las modificaciones que fue realizando sobre ellas", el que "anote todas las preguntas" realizadas al texto. Éstas, entre otras posibilidades, permitirán que los maestros y los alumnos en las sucesivas situaciones grupales, puedan focalizar la atención en los modos de: preguntar al texto, definir palabras desconocidas, completar o enriquecer el texto, resumir y buscar lo más importante, predecir lo acontecido y relacionar con conocimientos extratextuales. Las tareas deben ser acompañadas por la explicitación de los procedimientos utilizados en cada una de las funciones realizadas con la intención de hacerlos conscientes como procesos metacognitivos.

6. Consideración de la re-lectura de los textos como una premisa fundamental para la mejor comprensión y el procesamiento inferencial.

Fomentar en cada re-lectura "la sorpresa" que nos provoca, reconociendo en ella al fenómeno extraordinario que nos permite investigar lo que se da por supuesto o lo que se espera que sucederá. Propiciar la sorpresa, ya que una "nueva interpretación" nos abre una ventana hacia la presuposición, da lugar a "otras versiones" que puede incluir lo imprevisto o lo transgresor. En todos los casos la re-lectura de los textos trabajados deberá acompañarse de la explicitación compartida entre los niños y el adulto acerca de las nuevas significaciones que el texto, en las sucesivas lecturas, permite integrar. Esas significaciones podrán ser confrontadas y justificadas tratando de establecer acuerdos y diferencias entre las interpretaciones posibles.

Nos interesaría encuadrar este Programa basándonos en la metáfora que hace Bruner (1988) del acto de leer. A medida que los lectores leen, a medida que empiezan a construir un texto virtual propio, es como si emprendiesen un viaje sin llevar mapas y, no obstante, poseen una cantidad de mapas que *podrían* dar indicios y, además, saben mucho sobre viajes y sobre la confección de mapas. Las primeras impresiones del terreno nuevo se basan, desde luego, en viajes anteriores. Con el tiempo, el nuevo viaje adquiere un perfil propio, aunque su forma inicial fuese un préstamo del pasado. El texto virtual llega a ser

un relato por mérito propio, y su misma extrañeza es sólo un contraste con el sentido de lo ordinario que tiene el lector. Por último, debe darse al panaroma ficcional una "realidad"propia, el paso ontológico. Es entonces cuando el lector hace la pregunta decisiva de la interpretación " ¿De qué se trata?". Pero no se refiere, desde luego, al texto real -por muy grande que sea su riqueza literaria- sino al texto que el lector ha construido bajo su influencia. Y ese es el motivo por el cual el texto real necesita subjetividad, y esto es lo que permite que el lector cree un mundo propio.

Evidentemente nunca podrá determinarse si la interpretación del lector coincide con el relato real, y en qué medida lo hace, si hace justicia a la intención que tuvo el autor al contar la historia o si se ajusta al repertorio de la cultura. Con Clifford Geertz (1973) podemos decir que lo que se puede hacer es interpretar la interpretación del lector de una manera tan detallada y completa como sea psicológicamente posible y esa es la modesta intención de nuestro estudio.

A continuación sintetizaremos dicho programa describiéndolo en diez items que no representan una secuenciación temporal del mismo.

Programa de Instrucción
Decálogo para la* búsqueda focalizada de inferencias *en la lectura de textos

1. Reflexión entre maestros y alumnos sobre las tareas que se piensan implementar así como de sus objetivos. Este tipo de reflexión y de toma de conciencia deberá cumplirse no sólo al inicio y al finalizar el programa, sino durante el desarrollo del mismo.

2. Búsqueda de textos entre los alumnos y los maestros, acordando los criterios para seleccionar el tipo de género y los contenidos temáticos, privilegiando la diversidad de géneros.

3. Formación de grupos de trabajo coordinados por un adulto-maestro o un alumno de otro curso superior.

4. Construcción de los roles/funciones: *lector, detective, preguntón, periodista, adivino* y *sabio.* Este trabajo no sólo se realizará al principio y al finalizar sino cuantas veces se lo considere necesario.

5.Previa a la lectura en voz alta, realizarán siempre una lectura silenciosa.

6. Concreción de cada una de los roles que deben cumplir, rotativamente, los maestros y los alumnos, en las sucesivas situaciones grupales, focalizando la atención en los modos de: preguntar al texto, definir palabras desconocidas, completar o enriquecerlo, resumir y buscar lo más importante, predecir lo acontecido y relacionar con conocimientos extratextuales .

7. Tomar conciencia sobre los procedimientos utilizados en cada una de las funciones realizadas.

8. Paralelamente a las situaciones grupales, realizar situaciones en pareja de niños a los efectos de que lean y comenten los textos.

9. Consideración de la re-lectura de los textos como una premisa fundamental para una mejor comprensión y procesamiento inferencial.

10. Los mismos textos usados en las situaciones grupales, serán empleados en las situaciones en pareja y también posteriormente en las situaciones de lectura individual.

CODA: Recordar que todas las instancias sugeridas por el Programa deben llevar a que los niños puedan sentir, en la interacción con el texto el placer de leer, el amor por toda línea impresa bien escrita, en este caso, compartiéndolos con el maestro y con sus compañeros en situaciones de interacción.

Apéndice 1

TEXTOS EMPLEADOS

Textos Narrativos

Texto 1
Pablo Neruda (1983) *Confieso que he vivido. Memorias* Seix Barral (P.P. 32) (Primera edición 1974).

Muchas veces me han preguntado cuándo escribí mi primer poema, cuándo nació en mí la poesía.

Trataré de recordarlo. Muy atrás en mi infancia y habiendo apenas aprendido a escribir, sentí una vez una intensa emoción y tracé unas cuantas palabras semirrimadas, pero extrañas a mí, diferentes del lenguaje diario. Las puse en limpio en un papel, preso de una ansiedad profunda, de un sentimiento hasta entonces desconocido, especie de angustia y de tristeza. Era un poema dedicado a mi madre, es decir, a la que conocí por tal, a la angelical madrastra cuya suave sombra protegió toda mi infancia. Completamente incapaz de juzgar mi primera producción, se la llevé a mis padres. Ellos estaban en el comedor, sumergidos en una de esas conversaciones en voz baja, que dividen más que un río el mundo de los niños y el de los adultos. Les alargué el papel con las líneas, tembloroso aún con la visita de la inspiración. Mi padre, distraídamente, lo tomó en sus manos, distraídamente lo leyó, distraídamente me lo devolvió, diciéndome:

-¿De dónde lo copiaste?

Y siguió conversando en voz baja con mi madre de sus importantes y remotos asuntos.

Me parece recordar que así nació mi primer poema y que así recibí la primera muestra distraída de la crítica literaria.

Texto 2

Laura Esquivel (1993) *Como agua para chocolate* Narrativa Mondadori. Grijalbo S.A. (Primera edición 1989. P.P. 12-13)

En el rancho de Mamá Elena la preparación del chorizo era todo un rito. Con un día de anticipación se tenían que empezar a pelar ajos, limpiar chiles y a moler especias. Todas las mujeres de la familia tenían que participar: Mamá Elena, sus hijas Gertrudis, Rosaura y Tita, Nacha la cocinera y Chencha la sirvienta. Se sentaban por las tardes en la mesa del comedor y entre pláticas y bromas el tiempo se iba volando hasta que empezaba a oscurecer. Entonces Mamá Elena decía:

-Por hoy ya terminamos con esto.

Dicen que al buen entendedor pocas palabras, así que después de escuchar esta frase todas sabían qué era lo que tenían que hacer. Primero recogían la mesa y después se repartían las labores: una metía a las gallinas, otra sacaba agua del pozo y la dejaba lista para utilizarla en el desayuno y otra se encargaba de la leña para la estufa. Ese día ni se planchaba ni se bordaba ni se cosía ropa. Después todas se iban a sus recámaras a leer, rezar y dormir. Una de estas tardes, antes de que Mamá Elena dijera que ya se podían levantar de la mesa, Tita, que entonces contaba con quince años, le anunció con voz temblorosa que Pedro Muzquiz quería venir a hablar con ella...

-¿Y de qué me tiene que venir a hablar ese señor?

Dijo Mamá Elena luego de un silencio interminable que encogió el alma de Tita.

Con voz apenas perceptible respondió:

-Yo no sé.

Mamá Elena le lanzó una mirada que para Tita encerraba todos los años de represión que habían flotado sobre la familia y dijo:

_Pues más vale que le informes que si es para pedir tu mano, no lo haga. Perdería su tiempo y me haría perder el mío. Sabes muy bien que por ser la más chica de las mujeres a tí te corresponde cuidarme hasta el día de mi muerte.

Dicho esto, Mamá Elena se puso lentamente de pie, guardó sus lentes dentro del delantal y a manera de orden final repitió:

-¡Por hoy, hemos terminado con esto!

Tita sabía que dentro de las normas de comunicación de la casa no estaba incluido el diálogo, pero aún así, por primera vez en su vida intentó protestar a un mandato de su madre:

-Pero es que yo opino que...

-¡Tú no opinas nada y se acabó! Nunca, por generaciones, nadie en mi familia ha protestado ante esta costumbre y no va a ser una de mis hijas quien lo haga.

Tita bajó la cabeza y con la misma fuerza con que sus lágrimas cayeron sobre la mesa, así cayó sobre ella su destino. Y desde ese momento supieron ella y la mesa que no podían modificar ni tantito la dirección de estas fuerzas desconocidas que las obligaban, a la una, a compartir con Tita su sino, recibiendo sus amargas lágrimas desde el momento en que nació, y a la otra a asumir esta absurda determinación.

Texto 3

Osvaldo Soriano (1993) *Cuentos de los años felices*. Edit. Sudamericana (P.P. 55-59).

Mecánicos

Mi padre era muy malo al volante. No le gustaba que se lo dijera y no sé si ahora, en la serenidad del sepulcro, sabrá aceptarlo.

La ambición de mi padre era que yo conociera bien los motores viejos para después inventar otros nuevos.

Una tarde en que me prestó el Gordini para ir al bosque me anunció que al día siguiente, aprovechando sus vacaciones, lo íbamos a desarmar por completo para poder armarlo de nuevo.

Yo no le hice caso pero él se tomó el asunto en serio. En el fondo de la casa tenía un taller lleno de extrañas herramientas que iba comprando a medida que lo visitaban los viajantes de Buenos Aires. Como no podía pagarlas, los tipos entraban de prepo al taller, se llevaban las que tenía a medio pagar y de paso le dejaban otras nuevas para tenerlo siempre endeudado. Había

algunas muy estrambóticas, llenas de engranajes, sinfines, manómetros y relojes que nadie sabía para qué servían.

A la madrugada dejé el coche en el garaje y me tiré en la cama dispuesto a dormir todo el día. Pero a las seis mi viejo ya estaba de pie y vino a golpear a la puerta de mi pieza.

Me miró y dijo: "Vamos a desarmar el coche. Después, cuando lo volvamos a armar, no nos tiene que sobrar ni una arandela, así aprendés". Era un día feriado, sin fútbol ni cine hacía un calor terrible y a mediodía el cura del barrio se presentó a comer gratis y a ver la televisión. Pero antes de que llegara el cura mi padre me pidió que eligiera por dónde empezar. Parecía un cirujano en calzoncillos. Sudaba a mares por la piel de un blanco lechoso que yo detestaba. Puso tacos de madera bajo los ejes y empezó a sacar tornillos y tuercas, bujes y rulemanes, grampas y resortes. A mí me daba bronca porque creía que nunca más iba a poder llevar a mi novia al otro lado del río y entre los árboles. Igual ataqué el motor con una caja de llaves inglesas, francesas y suecas. A mediodía, cuando el cura asomó la cabeza en el taller, ya teníamos medio coche desarmado. Los dos estábamos negros de aceite y habíamos perdido por completo el control de la operación. Mi padre había desmontado todo el tren delantero, la tapa del baúl, el parabrisas, y asomaba la cabeza por abajo del tablero de instrumentos. Atrás, yo había sacado las válvulas y culatas y trataba de arrancar el maldito cigüeñal.

Tardamos tres días para convertir al Gordini en miles y miles de piezas diminutas y tontas desparramadas sobre la mesada y el piso. La carcasa era tan liviana que la sacamos al patio para lavarla con la manguera. La segunda tarde mi madre nos desconoció de tan sucios que estábamos y nos prohibió entrar a la casa. Dormíamos en el garaje, sobre unas bolsas, y allí nos traía de comer.

Yo no me acordaba cuál pieza concordaba con otra ni qué gancho entraba en qué agujero y una noche mi padre salió a buscar al cura para que un responso lo ayudara a rehacer el embrague. Al fin, una mañana de fines de febrero el coche quedó de nuevo en pie, erguido y lustroso, más limpio que el día en que salió de la fábrica. Le pusimos aceite nuevo, agua fresca, grasa de aviación y un bidón de nafta de noventa octanos. Hacía tiempo que mi padre había perdido los calzoncillos y se cubría las vergüenzas con los restos del mantel. Mi novia me había aban-

donado por los rumores que corrían en la cuadra y mi madre tuvo que lavarnos a los dos con estopa embebida en querosene. En el suelo brillaba redonda y solitaria, una inquietante arandela de bronce, pero igual el coche arrancó al primer impulso de llave. Mi padre estaba convencido de haberme dado una lección para toda la vida.

Texto 6

Emilio García-Merás (1992). *Pícaras Indias. Historias de amor y erotismo de la Conquista*. Volumen I. Nuer Ediciones. (P.P. 164-165).

Una India suplica ser ahorcada junto a su marido

Con una mujer como Ira se las hubo de ver precisamente Fernández de Oviedo, a la sazón capitán y justicia de la ciudad de Santa María de la Antigua del Darién.

Era ella la mujer de un indio bautizado Gonzalo que se rebeló a las órdenes del cacique de Vea, asesinando a varios colonos españoles. Capturado el rebelde, el justicia tras escuchar el parecer de los vecinos lo condenó democráticamente a la horca. La india, fiel a su marido, intentó en vano canjear su vida por la suya; después de cumplida la sentencia era tal su amor que suplicaba ser ahorcada junto a sus tres hijos pequeños en el mismo árbol que su marido. A lo que Fernández de Oviedo caballerosamente se negó. La mujer, entonces, intentó implicarse en el proceso asegurando que su Gonzalo no había hecho otra cosa al matar a los cristianos que seguir sus propias indicaciones y que ella era la culpable de todo. Fernández de Oviedo se negó a aceptar su deposición criminal siguiendo la norma de derecho que indica que nadie puede acusarse a sí mismo (en cualquier caso aquel día debían de estar de buenas los españoles para dejarse entretener por tanto legalismo estando como estaban ante hechos declarados). Y como había que repartir los indios capturados entre quienes participaron en la entrada, a uno le fue a corresponder la mujer y a otro sus hijos. Aquello podía ser legal, pero era una injusticia. La Ira se plantó de nuevo ante la autoridad, increpándole en público con voz nada respe-

tuosa:

"*¿Tú, señor, no me dexiste que yo ni mis hijos no tenÍamos culpa? Pues si eso es así, ¿ por qué me quitas mis hijos e los das a otros e los apartas de mí?*".

Razones convincentes de madre y buena ciudadana que conmovieron a Fernández de Oviedo -apremiado se le hacía tarde y faltaba aún por ejecutar al cacique Guaturo-, que accedió entregar a la familia reunida a un vecino de su confianza para que fueran bien tratados:

"Grande amor fue el que mostró tener esta mujer a su marido; y como ella lo dixo muchas veces, el que tenía a sus hijos no era por averlos parido ni ser su madre, sino por averlos engendrado su marido, a quien ella tanto amó".

Texto 9

Borges, Jorge Luis (1974): *El oro de los Tigres* en *Obras Completas* Ed. Emecé, Bs.As. (P.P.1126).

La Promesa

En Pringles, el doctor Isidro Lozano me refirió la historia.

"El hecho ocurrió aquí, hacia mil novecientos vientitantos. Yo había regresado de Buenos Aires con mi diploma. Una noche me mandaron buscar del hospital. Me levanté de mal humor, me vestí y atravesé la plaza desierta. En la sala de guardia, el doctor Eudoro Ribera me dijo que a uno de los malevos del comité, Clemente Garay, lo habían traído con una puñalada en el vientre. Lo examinamos: ahora me he endurecido, pero entonces me sacudió ver un hombre con los intestinos afuera. Estaba con los ojos cerrados y la respiración era trabajosa.

El doctor Ribera me dijo:

Ya no hay nada que hacer, mi joven colega. Vamos a dejar que se muera esta porquería. Le contesté que me había costeado

hasta ahí a las dos de la mañana pasadas y que haría lo posible para salvarlo. Ribera se encogió de hombros; lavé los intestinos, los puse en su lugar y cosí la herida. No oí una sola queja.

Al otro día volví. El hombre no había muerto; me miró, me estrechó la mano y me dijo:

-Para usted, gracias, y mi cabo de plata para Ribera.

Cuando a Garay lo dieron de alta, Ribera, ya se había ido a Buenos Aires.

Desde esa fecha, todos los años recibí un corderito el día de mi santo. Hacia el cuarenta el regalo cesó".

Texto 10

García Márquez. G. *Relato de un náufrago*. Editorial Sudamericana (P.P.147-148-155) (Primera edición 1970).

Después de diez días finalmente un hombre y una mujer me encontraron.

-¿No puede caminar? -me dijo el hombre.

Voy a ver- le dije-. Traté de ponerme en pie, pero me fuí de bruces. "No puede", dijo el hombre, impidiéndome que me cayera.

Entre él y la mujer me subieron en el burro. Y sosteniéndome por debajo de los brazos hicieron andar al animal. El perro iba delante dando saltos.

Por todo el camino había cocos. En el mar había soportado la sed. Pero allí, sobre el burro, avanzando por un camino estrecho y torcido, bordeado de cocoteros, sentí que no podía resistir un minuto más. Pedí que me diera agua de coco.

No tengo machete -dijo el hombre-.

Más tarde me di cuenta por qué rehusó el hombre darme agua de coco. Había ido a una casa situada a dos kilómetros del lugar donde me encontró, había hablado con la gente de allí y ésta le había advertido que no me diera nada de comer hasta que no me viera un médico.

Antes de media hora llegamos a la casa. Una rudimentaria construcción de madera y techo de zinc a un lado del camino. Allí había tres hombres y dos mujeres. Entre todos me ayudaron a

bajar del burro, me condujeron al dormitorio y me acostaron en una cama de lienzo. Una de las mujeres fue a la cocina, trajo una ollita con agua de canela hervida y se sentó al borde de la cama, a darme cucharadas. Con las primeras gotas me sentí desesperado. Con las segundas sentí que recobraba el ánimo. Entonces ya no quería beber más, sino contar lo que me había pasado.

Nadie tenía noticias del accidente. Traté de explicarles, de echarles el cuento completo para que supieran cómo me había salvado. Yo tenía entendido que a cualquier lugar del mundo a donde llegara se tendrían noticias de la catástrofe. Me decepcionó saber que me había equivocado, mientras la mujer me daba cucharadas de agua de canela, como a un niño enfermo.

Varias veces insistí en contar lo que me había pasado. Impasibles, los cuatro hombres y las otras dos mujeres permanecían a los pies de la cama mirándome. Aquello parecía una ceremonia. De no haber sido por la alegría de estar a salvo de los tiburones, de los numerosos peligros del mar que me habían amenazado durante diez días, habría pensado que aquellos hombres y aquellas mujeres no pertenecían a este planeta.

Ese fue el final de mi viaje. El doctor Humberto Gómez, el primer médico que me hizo un examen detenido, me dio la gran noticia. No me la dio antes de terminar el examen, pues quería estar seguro de que estaba en condiciones de resistirla. Dándome una palmadita en la mejilla, sonriendo amablemente, me dijo:

-La avioneta está lista para llevarlo a Cartagena. Allí lo está esperando su familia.

Texto 12

García Márquez, G.(1982) *Relato de un náufrago* Editorial Sudamericana. (P.P. 34-35) (Primera edición 1970).

Una ola enorme reventó sobre nosotros y quedamos empapados, como si acabáramos de salir del mar. Con mucha lentitud, trabajosamente, el destructor recobró su posición normal. En la guardia, Luis Rengifo estaba lívido. Dijo nerviosamente:

-¡Qué vaina! Este buque se está yendo y no quiere volver.

Era la primera vez que veía nervioso a Luis Rengifo. Junto a mí, Ramón Herrera, pensativo, enteramente mojado, permanecía silencioso.

El buque seguía defendiéndose del oleaje, pero cada vez escoraba más. Ramón Herrera rodó una carpa y se cubrió con ella. Una nueva ola, más grande que la anterior, volvió a reventar sobre nosotros, que ya estábamos protegidos por la carpa. Me sujeté la cabeza con las manos, mientras pasaba la ola, y medio minuto después carraspearon los altavoces.

"Van a dar la orden de cortar la carga", pensé. Pero la orden fue otra, dada con una voz segura y reposada: "Personal que transita en cubierta, usar salvavidas".

Calmadamente, Luis Rengifo sostuvo con una mano los auriculares y se puso el salvavidas con la otra. Como después de cada ola grande, yo sentía primero un gran vacío y después un profundo silencio. Vi a Luis Rengifo que, con el salvavidas puesto, volvió a colocarse los auriculares. Entonces cerré los ojos y oí perfectamente el tic-tac de mi reloj.

Escuché el reloj durante un minuto, aproximadamente. Ramón Herrera no se movía. Calculé que debía faltar un cuarto para las doce. Dos horas para llegar a Cartagena. El buque pareció suspendido en el aire un segundo. Saqué la mano para mirar la hora, pero en ese instante no vi el brazo, ni la mano, ni el reloj. No vi la ola. Sentí que la nave se iba del todo y que la carga en que me apoyaba se estaba rodando. Me puse en pie, en una fracción de segundo, y el agua me llegaba al cuello. Con los ojos desorbitados, verde y silencioso, vi a Luis Rengifo que trataba de sobresalir, sosteniendo los auriculares en alto. Entonces el agua me cubrió por completo y empecé a nadar hacia arriba.

Tratando de salir a flote, nadé hacia arriba por espacio de uno, dos, tres segundos. Seguí nadando hacia arriba. Me faltaba el aire. Me asfixiaba. Traté de agarrarme a la carga, pero ya la carga no estaba allí. Ya no había nada alrededor. Cuando salí a flote no vi en torno mío nada distinto del mar. Un segundo después, como a cien metros de distancia, el buque surgió de entre las olas, chorreando agua por todos los lados, como un submarino. Sólo entonces me di cuenta que había caído al agua.

Texto 14

Osvaldo Soriano (1993) *Cuentos de los años felices*. Edit. Sudamericana (P.P. 37-42).

El muerto inolvidable

Se llama Mereco mi muerto inolvidable. Mereco no es un muerto triste.

Nunca tuvieron un mango ni Mereco ni mi padre. Por las tardes, a la salida de la escuela, yo corría hasta la juguetería para mirar un avión en la vidriera. Era un bimotor de lata con el escudo argentino pintado en las alas. Mi madre me había dicho que nunca podría comprármelo, que no alcanzaba el sueldo de Obras Sanitarias y que por eso mi padre iba a cortar entradas al cine.

Una tarde, mientras iba en el Ford con Mereco, no pude aguantarme y le conté. Se levantó las antiparras y como único comentario me guiñó un ojo. Dos o tres días más tarde vino a casa con el plano de un nuevo carburador que quería ponerle al coche. Traía una botella de tinto y el avión envuelto en una bolsa de papel. "Lo encontré tirado en la plaza", me dijo y cambió de conversación. Mi padre se olió algo raro y a cada rato levantaba la vista del plano para vigilarnos las miradas.

Todo aquello me vuelve ahora envuelto en sombras. Nebulosos me parecen el subcomisario y el vigilante que vinieron a la mañana a quitarme el avión y echarnos de Villa Mercedes antes de que mi padre pudiera hacer la inspección. Tenían un pedido de captura en San Luis y nos empujaron de mala manera hasta la terminal donde esperaba un policía de uniforme flamante. Hicimos el viaje de regreso en el último asiento custodiados por el vigilante y la gente nos miraba feo. En la terminal mi padre me preguntó por lo bajo si yo era cómplice de Mereco. Le dije que sí pero me ordenó que no dijera nada, que no nombrara a nadie.

No era la primera vez que me llevaba a una comisaría y mi padre se defendió bastante bien. Negó que yo hubiera robado el avión y responsabilizó al comisario de interferir la acción de otro agente del estado en cumplimiento del deber. Era hábil con los discursos mi viejo. Enseguida sacaba a relucir a los próceres que todavía estaban frescos y si seguía la resistencia también lo

sacaba al general que tanto detestaba. A mí me llevaron a casa, donde encontré a mi madre llorando. Al rato Mereco cayó en el Ford y nos dijo que lo acompañáramos, que iba a entregarse.

Cuando llegamos, mi padre ya se había confesado culpable y en la guardia se armó una trifulca bárbara porque Mereco también quería ser el ladrón y mi viejo gritaba que a él sólo le asistía el derecho de robar un juguete para su hijo. Como ninguno de los dos tenía plata para pagarlo, mi avión fue a parar a un cajón lleno de cachiporras y cartucheras. Al amanecer llegó el jefe de Obras Sanitarias y nos largaron a todos. Mi padre se negó a subir al descapotable de Mereco y le dijo que si aparecía otra vez por casa le iba a romper la cara. Fue la última vez que lo vimos antes del velorio. Se calzó las antiparras, saludó con un brazo en alto y ahí va todavía, a noventa y capota baja, subiendo la quebrada con aquel Ford en el que hace tanto tiempo yo aprendí a manejar.

Textos Periodísticos

Texto 4
Página/12, Rosario, 19 de abril 1994, (P.P. 16).

Accidente en el zoológico

El accidente se produjo el domingo a las 16.30, en el zoológico, donde los fines de semana con buen tiempo circulan entre 3 y 4 mil personas. "Yo recurrí a un abogado particular, porque así como le pasó a mi hija le podría haber pasado a cualquiera de la infinidad de chiquitos que estaban allí", indicó Ariel Martínez, padre de la pequeña. "Nosotros no sólo queremos denunciar que los animales tenían hambre, sino la falta de seguridad. Tuve que aferrarme a mi nenita muy fuerte porque los zorros se alteraron todos, así que tironeé de su brazo para que no le agarraran los otros dedos", agregó Martínez, quien radicó la denuncia en la Comisaría 5a. de policía. Además de denunciar la falta de seguridad para quienes pasean todos los fines de semana en el zoológico, el incidente puso de manifiesto que no

había en el lugar ninguna autoridad ni atención médica de urgencia. Los padres de la niña debieron tomar un taxi y llevarla al Hospital de Niños Víctor J. Videla.

¿Quién fue responsable?

Mientras tanto, la directora de la institución, María Esther Linaro se defendió al asegurar que "sucedió lo que sucede cuando los padres no cuidan a los chicos. Allí hay una baranda que separa a dos metros y medio de la jaula, con carteles que dicen 'Cuidado que atacan, Cuidado que muerden'. La nena ha pasado abajo de esa baranda y ocurrió lo que ocurrió".

Linaro indicó que "si lo quieren tomar con mala onda pueden hacerlo", y enfatizó que "en el zoológico de Córdoba hubo accidentes gravísimos, con pérdidas de vida, en Buenos Aires también, mientras que acá nunca hubo ningún accidente hasta ahora".

"No puedo tener guardia médica para seres humanos, me parece prioritario tener una guardia veterinaria. Hay un botiquín de primeros auxilios, pero sólo eso", expresó Linaro, quien ante la crítica de la ausencia de autoridades manifestó: "¿Qué quieren que esté internada en el zoológico también los domingos a la tarde? Estoy de lunes a sábados, mañana y tarde". La directora del zoológico advirtió además que por la inconciencia de los padres podrían producirse nuevos accidentes, sobre todo en la jaula de los osos. *

Romina Martínez, de 4 años, estaba paseando el domingo a la tarde por el Zoológico Municipal del Parque Independencia, con sus padres y sus dos hermanos menores hasta que cruzó por debajo de las primeras vallas y tomó con la mano derecha el alambrado, pero tuvo la mala suerte de que uno de los animales mordió su dedo índice provocándole la pérdida hasta la segunda falange.

Romina se encontraba ayer muy asustada, a causa del shock que le produjo perder su dedito y la escena que padeció, más propia de un cuento de terror que de una tarde familiar. Era la primera vez que visitaba ese paseo. "Nunca habíamos ido, pero ayer mi marido nos invitó y nos fuimos a pasear, es horrible lo que pasó", expresó desconsolada Marta, la mamá de la niña. Si bien los médicos dejaron abierta la posibilidad de una prótesis, sería para más adelante. Sus padres consideraron que "la nena

no es traviesa, sino más bien tranquila. Lo que ocurrió fue cuestión de unos segundos, se acercó a la jaula por curiosidad natural". Las vallas protectoras miden entre un metro y ochenta centímetros Romina la atravesó por abajo, y el animal fue una zorra pampeana.

Texto 5

El Diario, Paraná, 9 de diciembre de 1993 (P.P. 8).

Tras 180 años de tortuosa travesía

Se construirá una escuela con fondos donados por Belgrano

C.Federal,8.- Una escuela para cuya construcción donó los fondos en 1813 el Gral. Manuel Belgrano será finalmente levantada el año próximo en la provincia de Tucumán luego de una tortuosa travesía de 180 años por los laberintos burocráticos del Estado. La iniciativa responde a un proyecto de ley presentado por el diputado nacional justicialista Miguel Nacul que permitió incluir en el Presupuesto 1994 el destino de fondos para la construcción del establecimiento, que desde 1975 tiene destinado el nombre de "Escuela de la Patria".

El monto actualizado de la cifra donada en su momento por Belgrano asciende a 4.300.000 dólares, según un estudio citado por Nacul, quien enmarcó la demora de 180 años en decidirse la construcción en "la primera historia de malversación de fondos públicos del país".

El comienzo de la historia

La historia de la escuela comenzó en marzo de 1813, cuando la Asamblea General Constituyente dispuso que se premie a Belgrano con un sable con guarnición de oro y la suma de 40 mil pesos fuertes por "el triunfo que ha dado a la Patria en la victoria de Salta".

"Belgrano -recuerda Nacul en su proyecto- decidió que ese dinero fuera destinado a la creación y dotación de cuatro escuelas públicas: una en Tarija (Bolivia), una en Tucumán, una

en Jujuy y otra en Santiago del Estero".

Así, la Asamblea Constituyente aceptó la iniciativa de Belgrano y le solicitó la redacción de un reglamento para llevarla a cabo.

También le informó que "la Nación abonaría a las provincias beneficiarias los intereses devengados a razón de un 5 por ciento anual", que luego Belgrano decidiría destinar a la compra de útiles y el pago de haberes de docentes.*

Los gobiernos provinciales comenzaron entonces un largo camino para recibir fondos asignados: desde fines de 1823 la provincia de Tucumán contó con apoderados acreditados en el gobierno de Buenos Aires con facultades para percibir el premio que, a pesar de sus gestiones, nunca pudieron cobrar.

Cerca de veinte años más tarde, en marzo de 1833, el gobierno de Buenos Aires, a cargo de Juan Manuel Balcarce, comunicó que "los fondos respectivos pasarían a integrar la consolidación de la deuda de la provincia de Buenos Aires".

Por 1894, época en que la personería de la Nación se confundía con las responsabilidades del gobierno bonaerense, la iniciativa se perdió en alguno de los numerosos libros de Registro Contable. La única escuela de las cuatro asignadas por Belgrano que quedó sin construir fue la tucumana, ya que de las tres restantes, la última fue entregada en 1974 por el entonces presidente general Juan Perón a las autoridades de la localidad boliviana de Tarija.

En declaraciones a la agencia Noticias Argentinas, Nacul sostuvo que "los tucumanos no pretenden recibir los intereses que aquellos 10 mil pesos fuertes generaron durante 180 años, sino sólo que finalmente se construya la escuela".

El legislador agregó que el equivalente actual de la suma "puede fijarse en 4.300.000 dólares" de acuerdo a los estudios de la historiadora tucumana Martha Diachira que sirvieron de base al proyecto.

Nacul opinó que "la historia de la escuela preocupó siempre al pueblo tucumano y después de tantos años lo único que quiere es que se cumpla con su construcción".

"Recién en diciembre de 1975 la legislatura de la provincia le dio fuerza de ley al deseo de Belgrano y hubo que esperar a 1993 para que tenga la media sanción de Diputados", agregó el legislador nacional de Tucumán.

Por último, el diputado explicó que lo que pretendió el proyecto fue "la restauración de muchos años de incumplimiento de lo que en realidad fue la primer malversación de bienes de la administración pública". (NA)

Texto 7

El Diario, Paraná, 12 de enero 1994 (P.P. 12).

Internaron al jubilado que estaba encadenado en la Plaza de Mayo

C.Federal,11.- El jubilado Norberto Paso, quien se había encadenado a una columna de Plaza de Mayo en reclamo de un aumento para la clase pasiva, debió ser internado esta mañana en la sala de cuidados intensivos cardiológicos del Hospital Argerich, de esta Capital.

El traslado fue dispuesto por el juez Alberto Julio Baños, quien fue anoticiado de que el jubilado se encontraba mal de salud y ordenó a la seccional 2a. que se le cortaran las cadenas, a pesar de la resistencia del propio Paso, y abrió una causa que caratuló "tentativa de suicidio".

A pesar de que no se dio información oficial, trascendió que el hombre de 69 años, quien hacía cinco días que se hallaba en la Plaza de Mayo, opuso alguna resistencia a recibir atención médica e incluso se negó a responderles a los facultativos acerca de sus dolencias.

Un modo diferente de protesta

Paso se hallaba encadenado a una columna de iluminación y protegido por una improvisada carpa, confeccionada con chapas, cartones y plásticos, en un particular modo de protesta por los 145 pesos mensuales que perciben los jubilados como haber mínimo.

Con un repasador anudado al cuello, una toalla en la cabeza y las cadenas rodeándole todo el cuerpo, Paso había sugerido ayer que algún funcionario oficial se acercó para "solucionarme el problema personal", pero dijo haberlo rechazado de plano, por considerar que "el problema es de todos los jubilados".

Paso trabajó como guinchero en el puerto durante 39 años y aseguraba que no se movería de la plaza "hasta que llegue la solución", mientras colgaba carteles que decían "míreme bien, yo soy su espejo" o "todos seremos jubilados". "Cuatrocientos cincuenta (la cifra en pesos, que los jubilados solicitan como haber mínimo) es el grito de guerra. Y si no hay 450, los indios de la cabellera plateada seguiremos peleando", había manifestado ayer por la tarde, cuando ya insinuaba un estado físico muy desmejorado. (NA).

Texto 8

Clarín, Buenos Aires,13 de enero 1994 (P.P. 6).

Se derrumbó un puente de 100 años en Córdoba y 2 autos cayeron a un arroyo

CORDOBA (De nuestra agencia).- Sólo sufrieron heridas leves los cuatro ocupantes de dos autos que cayeron ayer al arroyo **Los Chorrillos,** al desmoronarse el terraplén de acceso al **Puente Negro,** que une **Villa Carlos Paz** con el **valle de Punilla.** Una hora antes, el puente había sido inspeccionado por un ingeniero de **Red Vial Centro,** empresa que tiene la concesión de la **ruta nacional 38.** El Puente Negro, inaugurado en **1890,** es la principal vía de comunicación entre Carlos Paz y el resto del valle de Punilla (Cosquín, La Falda, Capilla del Monte, La Cumbre, entre otras localidades) y el derrumbe obliga a dar un gran rodeo para llegar a esos lugares desde Carlos Paz.*

Segundos antes del derrumbe habían cruzado dos micros de pasajeros, a los que había cedido el paso **Eduardo Moreno,** uno de los automovilistas que cayó al agua. La Policía aseguró que los vehículos pasaron violando sus controles, lo que fue desmentido tanto por Moreno como por la familia **Ramos,** que viajaba en el otro auto que cayó.

Un drama anunciado

De unos 20 metros de ancho, el puente sobre el arroyo **Los Chorrillos** (afluente del lago **San Roque**), se halla a cien metros

del chalé del gobernador **Eduardo Angeloz.** Ya había sido afectado hace más de dos años por el aluvión que cubrió a **San Carlos Minas**, por lo que estuvo durante un tiempo vedado al tránsito. El titular de Vialidad Provincial, **Miguel Angel Ferrando,** sostuvo que entonces se advirtió al **Ministerio de Obras Públicas de la Nación** acerca de **la necesidad de construir un nuevo puente antes de darlo en concesión.**

"Pero **Roberto Dromi** concesionó esa parte de la ruta nacional 38 a Red Vial Centro, **aprobando un cronograma de inversiones que postergaba hasta el año 2001 la construcción del puente** -agregó Ferrando-. Reiteramos el pedido pero no tuvimos respuesta, y no podíamos decidir sobre una ruta que es de jurisdicción nacional".

Hace un año, el **Centro Vecinal de Villa del Lago** volvió a advertir sobre los riesgos. Ayer por la mañana, el personal policial que controla el tránsito en esa zona, se comunicó con la jefatura de Carlos Paz, **alertando que había comenzado a ceder.** El comisario mayor **Luis Casani informó que a las 12, con un ingeniero de Red Vial Centro inspeccionaron el estado del puente. A los pocos minutos de alejarse de allí, se desmoronó el terraplén de acceso.**

Texto 11

El Diario, Paraná, 26 de diciembre 1993 (P.P. 2).

Treinta muertes causó el cólera en el país en 1993

De cada 100 enfermos, el 1,6% pierde la vida

C.Federal, 25.- En la Argentina, de cada 100 personas que se enferman de cólera, el 1,6 por ciento muere debido, generalmente, a la lentitud con que los pacientes recurren a los hospitales, afirmó el presidente de la Comisión Nacional de Lucha contra el Cólera, Mario Masana Wilson.

El funcionario reconoció, en una entrevista con Télam, que en la Argentina el porcentaje de afectados sobre la población total "es mucho más alto" que los niveles internacionales.

porque, explicó, el gobierno argentino "rastrea zonas en busca de casos, no espera que aparezcan, hace el diagnóstico y luego confirma si es cólera o no".

Masana Wilson negó que el cólera sea una enfermedad característica de la pobreza porque -dijo- "se puede dar tanto en lugares ricos como en lugares pobres. Lo que al gobierno le preocupa es que el vibrión se va a ubicar donde puede vivir y por eso tenemos que lograr que no tenga un lugar donde crecer".

Si bien admitió que el cólera se origina en lugares marginales, en los cuales "la atención fue disminuida durante años y las obras de saneamiento fueron retrasadas", consideró que "no hay que diferenciar entre zonas paupérrimas y ricas", ya que la enfermedad "aparece en cualquier lugar porque el transporte es muy rápido".

Cifras alarmantes

El cólera causó en la Argentina 30 muertes y afectó a casi 2000 personas desde el inicio de este año hasta el momento, una cifra alarmante si se tiene en cuenta que es una enfermedad de origen remoto que azotó al país en el siglo pasado y que hoy, con el avance de la ciencia, debería ser sólo un recuerdo.*

Denominada por muchos como la "enfermedad de la pobreza", el cólera ocasionó este año el fallecimiento de 17 personas en Salta, 11 en Jujuy, 1 en Formosa y 1 en Chaco, según las estadísticas del Ministerio de Salud y Acción Social de la Nación.

El brote de cólera se inició a principios de 1992 en el norte argentino y fue el primero luego de la epidemia que, allá por el 1886, hizo estragos no sólo esa zona del país, sino también la ciudad de Buenos Aires.

Salta fue, esta vez, la región más afectada. Unas 30 personas fallecieron y otras 1.646 contrajeron el mal desde el verano del año pasado hasta la fecha, mientras que en Jujuy la cifra fue menor aunque igualmente significativa: siete muertes y unos 708 pacientes atendidos desde que se inició el rebrote.

Texto 13

El Diario, Paraná, 26 de mayo 1994 (P.P. 5).

La "bacteria carnívora" causa dudas y temor en Gran Bretaña

Londres, 25.- Gran Bretaña tiembla desde hace tres días por la misteriosa bacteria "carnívora" que mató al menos a diez personas este año, pero los especialistas estiman que ese terror es injustificado, ya que la enfermedad fue detectada hace varios años en varios países.

"La misteriosa bacteria mató a tres más", "Enfermedad galopante de necrosis", "Vi a la bacteria asesina comerse mi cuerpo (un sobreviviete)", estos eran algunos de los titulares que un turista podía encontrarse este miércoles en los kioscos de Londres acerca del estreptococo A mutante, causa de la enfermedad mortal.*

Explicaciones científicas

Este estreptococo A causa normalmente dolores de garganta, anginas o afecciones cutáneas, pero debido a una mutación probablemente causada por un virus, que puede liberar unas toxinas que atacan la carne humana con la virulencia y la rapidez de una gangrena, caso que parece haberse recrudecido ahora.

Un portavoz de la Organización Mundial de la Salud (OMS), citado por la prensa británica, envió una señal tranquilizadora indicando que se han registrado desde hace años un total de 166 artículos científicos sobre el estreptococo A, que versaban cada uno sobre dos a treinta casos.

Numerosos casos de la enfermedad son detectados cada año, especialmente en Alemania, Bélgica, Suiza, Nueva Zelandia, Estados Unidos y Canadá. En Gran Bretaña, según fuentes sanitarias, no se disponía hasta ahora de un registro de casos de esta enfermedad.

El Ministro holandés de Salud Pública anunció este miércoles que la bacteria "carnívora" se cobró la vida de 21 personas en los últimos 18 meses, puntualizando que no se puede hablar de epidemia.

La Oficina de Sanidad (BGA) alemana, por su parte, señaló que se registran unas 20 muertes por año en el país a causa de esta enfermedad. En Bélgica, el Ministerio de Salud registró seis muertes de un total de 17 casos desde 1993 e indicó que una investigación ha demostrado que "no hay razones para alarmarse". En Suiza, la Oficina Pública de Salud contabilizó unas 12 muertes en un año por necrosis. En Francia, fuentes especializadas restaron importancia a la enfermedad señalando que "nuestras abuelas ya la conocían".

Las autoridades sanitarias de Nueva Zelandia indicaron que la infección mató a una persona y afectó a otras dos el año pasado.

Pese a estas indicaciones tranquilizadoras, el Gobierno británico tiene problemas para contrarrestar el pánico desencadenado por los titulares de la prensa.

En total, unas 20 personas al menos fueron afectadas en Gran Bretaña por la bacteria. Resultado: diez muertos confirmados y tres casos mortales más aún por confirmar en autopsia.

El estreptococo A es de hecho una bacteria muy extendida, presente en el 12% de la población, que mataba antes de la generalización de los antibióticos y la penicilina.

Según fuentes sanitarias, la mayoría de los fallecidos en Gran Bretaña eran personas que salían de una operación o sufrían una enfermedad. (NA)

Apéndice 2

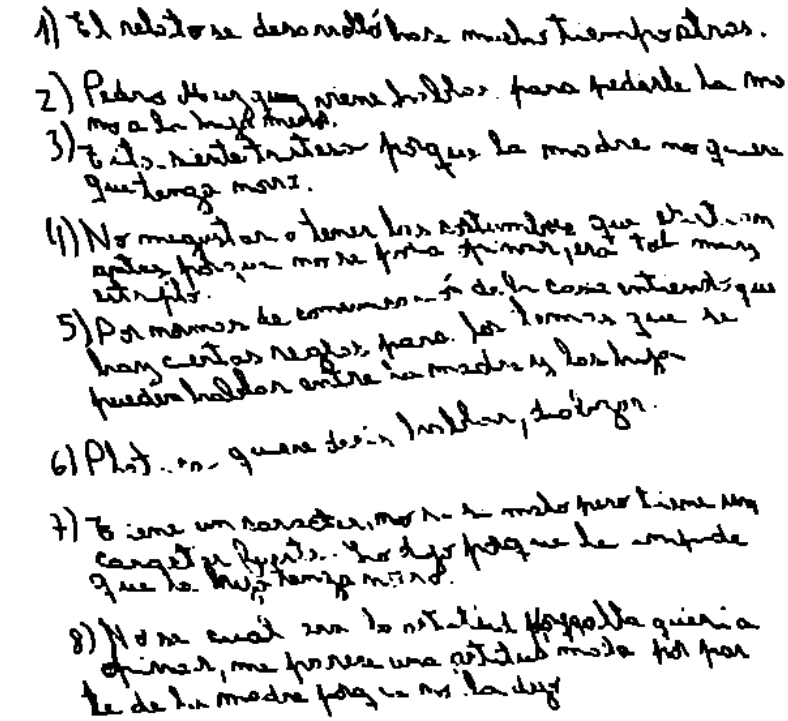
EJEMPLOS DE LAS PREGUNTAS -CON EL SISTEMA INFERENCIAL- CON LAS RESPUESTAS ESCRITAS POR LOS ALUMNOS

Textos Narrativos

Texto 2.-Laura Esquivel: "Como agua para chocolate"

Cuestionario:

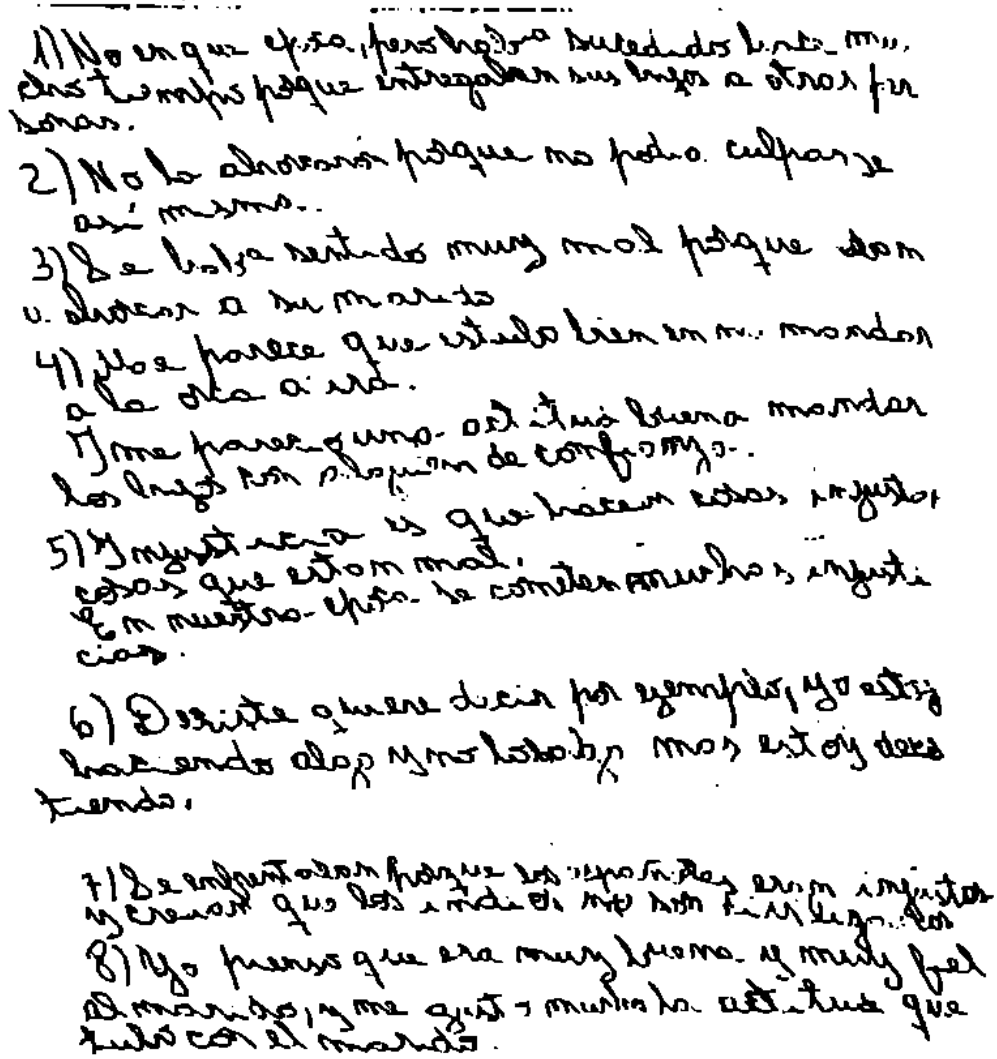
1) ¿En qué época se desarrolló este relato? (Inferencia de Contextualización).
2)¿ De qué viene a hablar Pedro Musquiz? (Inferencia de Causa / efecto).
3) ¿Qué siente Tita que se pone a llorar? (Inferencia de Sentimiento).
4) ¿Qué opinas de las costumbres que existían en esa época? (Inferencia de Opinión).
5) ¿Qué se entiende por "normas de comunicación de la casa?(Inferencia de Activación de conocimiento extratextual).
6) ¿Qué querrá decir plática? (Inferencia Lexical).
7) ¿Cómo era el carácter de Mamá Elena?. ¿Por qué lo decís? (Inferencia de Elaboración).
8) ¿ Cuál era la actitud de Tita frente a Mamá Elena? (Inferencia de Generalización).



Texto 6.-Emilio García-Meras: "Una india suplica ser ahorcada junto a su marido"

Cuestionario:

1) ¿En qué época sucedió esta historia?(Inferencia de Contextualización)
2) ¿Por qué no ahorcaron a Ira? (Inferencia de Causa / efecto).
3) ¿Qué habrá sentido Ira? (Inferencia de Sentimiento).
4) ¿Qué opinas de la actitud de Fernandez de Oviedo? ¿ Por qué lo piensas?(Inferencia de Opinión).
5) ¿Que entiendes por injusticia? (Inferencia de Activación de conoc. extratextual).
6) ¿Qué querrá decir "dexiste"? (Inferencia Lexical).
7) En esta situación, ¿quiénes eran los que gobernaban? ¿ Cómo lo sabés?(Inferencia de Elaboración).
8) ¿Cómo caracterizarías a Ira? ¿Por qué lo piensas así? (Inferencia de Generalización).



Textos Periodísticos

Texto 7.- Jubilado

Cuestionario:
1) ¿En qué ciudad tuvo lugar este hecho? (Inferencia de Contextualización).
2)¿Por qué se le habrá ocurrido atarse con cadenas? (Inferencia de Causa / efecto).
3)¿Estaba contento el jubilado cuando le quitaron las cadenas? .¿Por qué lo dices?(Inferencia de Sentimiento).
4) ¿Qué opinas de la actitud del juez?(Inferencia de Opinión).
5) ¿Qué quiere decir "tentativa de suicidio"(Inferencia de Activación de conocimiento extratextual).
6) ¿Qué querrá decir guinchero?(Inferencia Lexical).
7) ¿Qué pensaba lograr el jubilado al atarse a una columna de la Plaza?(Inferencia de Elaboración).
8) ¿Quiénes conforman los "indios de la cabellera plateada"? (Inferencia de Generalización).

1) Este hecho sucedio en la ciudad de Buenos Aires

2) Por que le negaron la jubilacion

3) No estaba contento porque lo dijo.

4) La actitud del juez fue buena.

5) Quiere decir, que esta tentado a matarse

6) Querrá decir deuda.

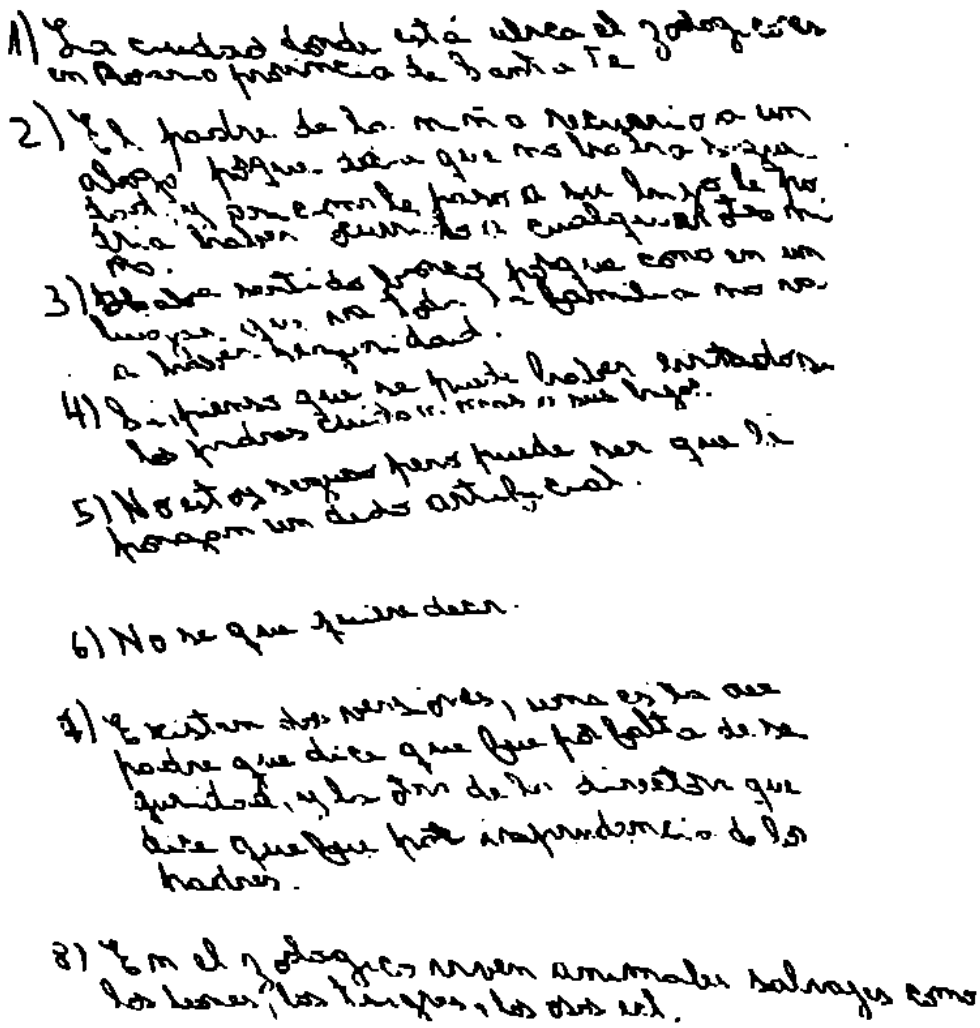
7) Pensaria en matarse de llamar la atencion

8) Creo que los que conformaran son los otros jubilados.

Texto 4.-El accidente en el zoológico

Cuestionario:

1) ¿En qué ciudad está ubicado el zoológico donde ocurrió este accidente? (Inferencia de Contextualización).
2) ¿Por qué el padre de la niña recurrió a un abogado?(Inferencia de Causa / efecto).
3) ¿Qué habrá sentido el padre de la niña?(Inferencia de Sentimiento).
4) ¿Piensas que este accidente se podría haber evitado?. ¿Por qué lo dices?(Inferencia de Opinión).
5) ¿A que se referían los médicos cuando hablaban de "la posibilidad de una prótesis"?(Inferencia de Activación de conocimiento extratextual).
6) ¿Qué querrá decir la palabra falange?(Inferencia Lexical).
7) ¿Cuántas versiones existe en relación con este accidente? ¿Cuáles son?(Inferencia de Elaboración).
8) ¿Qué tipo de animales viven en el zoológico?(Inferencia de Generalización).



BIBLIOGRAFÍA

Ackerman, B. (1988.) Reason Inferences in the Story Comprehension of Children and Adults. Child Development, 59 (5) 1426– 1442.

Alonso, J. y Mateos, Ma. del M (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación.Infancia y Aprendizaje, 31-32, 5-19

Allen, L., Cipielewski, J.; & Stanovich, K. (1992). Multiple Indicators of Children's Reading Habits and Attitudes: Constrict Validity and Cognitive Correlates, Journal Educational Psychology, 84, (4), 489-503.

Barthes, R. (1987). El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura, Barcelona: Paidós.

Baumann, J., (1985). La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales.Infancia y Aprendizaje, 31-32, 89-105.

Baumann, J. (Ed.) (1990). La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula). Madrid: Edit. Visor (Primera edición en inglés 1986).

Brewer, W.F., (1980). Literary theory, rhetoric and stylistics; Implications for Psychology. En R. J.Spiro, B.C. Bruce and W.E. Brewer (Eds.) Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Britton, B.K.y Gulgoz,S. (1991). Using Kintsch's computational model to improve instructional text: Effects of repairing inference calls on recall and cognitive structures. Journal of Educational Psychology, 83 (3), 329-345.

van den Broek, P. (1990). The causal inference maker: Towards a Process Model of Inference Generation in Text Comprehension. En Balota, D.; Flores d'Arcais,G. y Rayner, K. (Eds.) Comprehension Processess in Reading. pp.423-443, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Brown, A.L. (1975). The development of memory: knowing, knowing about knowing and knowing how to know. En H. W. Reese (Ed.), Advances in Child Development and Behavior, Vol 10. New York: Academic Press.

Brown, A.L. y Smiley, S.S. (1977). Rating the importance of structural units of prose passages: A problem of metacognitive development. Child Development, 48, 1–8.

Brown, A. y Day, J. (1983). Macrorules for Summarizing Texts: The Development of Expertise. Journal Of Verbal Behavior, 22, 1-14.

Brown, A.L., Palincsar, A.N. y Armbruster, B.B. (1984). Instructing comprehension fostering activities in interactive learning situations. En H. Mandl, N.L. Stein and T. Trabasso (Eds.), Learning and comprehension of text. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Brown, A. L.,(1985) Metacognitive: The Development of Selective Attention Strategies for Learning from Texts. En Singer, H. & Ruddell R. (Eds.) Theoretical Models and Processes of Reading. Newark, Delaware: International Reading Association, Inc.

Brown, A.L. y Palincsar, A.S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. En L.B.Renick (Ed.), Knowing learning and instruction. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.

Brown, A.L., (1991). Interactive learning and individual understanding: the case of reading and mathematics. En Tolchinsky Landsmann (Edit.) Culture, Schooling, and Psychological Development., Human Development 4, Norwood, N. J.: L.Ablex Publishing Corporation.

Brown, G. y Yule, G. (1983).Discourse analysis. Cambridge Textbooks in Linguistics. New York: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Bruner, J.(1988). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa.

Buros Institute of Mental Meassurements; Test in print III. Lincoln, NE, University of Nebraska Press, 1983.

Carreiras, M. y Gutierrez Calvo, M. (1989). Reconocimiento de información principal y secundaria en el aprendizaje de textos: hipótesis atencional y representacional. Cognitiva, 2 (2), 55-74.

Carreiras, M. y Gernsacher, M. (1992). Comprehending Conceptual Anaphors Spanish, Language and Cognitive Processes,7 (3/4), 281-299.

Cassany, D.; Luna y M.; Sanz G.(1994). Enseñar Lengua. Barcelona: Ed. Graó.

Colomer, T.; Camps A. (1991). Ensenyar a LLegir, ensenyar a Comprendre. Barcelona: Rosa Sensat .

Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológica para la educación escolar: la concepción contructivista del aprendizaje y de la enseñanza .En Coll, Palacios y Marchesi (Comps.), Desarrollo Psicológico y Educación II. (pp.435-454) Madrid: Alianza.

Coll C. y otros (1991). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. Comunicación

presentada en Primer Encuentro sobre líneas de investigación en Psicología de la Educación en España. Universidad de Barcelona .

Condemarín, M.; Milic, N. (1988).Test de Cloze. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Cunningham, A.; Stanovich, K.,(1990). Assessing Print Exposure and Orthographic Processing Skill in Children : A Quick Measure of Reading Experience, Journal of Educational Psychology, 82, (4), 733-740.

Cunningham, A.; Stanovich, K., (1991). Tracking the Unique Effects of Print Exposure in Children: Associations With Vocabulary, General Knowledge, and Spelling. Journal of Educational Psychology, 83, (2), 264-274.

Dewitz, P.; Carr, E.; Patberg, J. (1987). Effects of inference training on comprehension and comprehension monitoring. Reading Research Quarterly, 22 (1), 99-121.

Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983). En Obras Completas. Vol 1 Madrid: Santillana.

van Dijk, T. (1979) Relevance Assignment in Discourse Comprehension. Discourse Processes. (2) 2, 113-126

van Dijk, T.; Kintsch, W. (1983). Strategies of Discourse Comprehension. New York:Academic Press.(pp.49-52).

van Dijk, T.(1992). La ciencia del texto. (2a reimpresión). Madrid: Paidós Ibérica S.A.(Edición original en holandés 1978).

Ducrot, O. (1972) Dire et ne pas dire. París: Hermann.

Eco, U (1986), Travels in hyperreality. San Diego: Hartcourt Brace Jovanovich, a Helen and Kurt Wolffbok.

Eco, U.(1987). Lector in Fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Barcelona: Ed.Lumen (Edición original en italiano 1979).

Faciolince, H (1997) Dulzuras y amarguras del devorador de libros. Revista Universidad del Valle. N° 16

García Madruga, J.A.; Martín Cordero, J.I. (1987). Aprendizaje, comprensión y retención de textos. Madrid: UNED.

García Madruga, J. A., Luque, J., Martín, J. (1989). Aprendizaje, memoria y comprensión de textos expositivos. Dos estudios de intervención sobre texto. Infancia y Aprendizaje, 48, 25-44.

García Madruga, J.; Cordero, J.; Luque, J. y Santamaría, C.(1995).Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de

textos. México: Siglo XXI.

Geertz, C. (1973) The Interpretation of Cultures. Nueva York: Basic Books.

Gilabert, R. (1990). La instrucción del significado por el contexto en la lectura comprensiva en el Ciclo Medio de EGB. Tesis Doctoral de la Universidad de Valencia.

Graesser, A.; Singer, M. and Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. Psychological Review, 101, (3), 371-395.

Gutiérrez Calvo, C.(1988). Por qué "recordamos" lo que no hemos leído:Efectos inferenciales de la activación, tipicidad e implicación en el aprendizaje de los textos. Cognitiva,1,85-109.

Gutiérrez Calvo, M.; Carreiras, M. (1990). Inferencias e importancia de la información: Efectos de las implicaciones y de los conocimientos previos. Revista de Estudios de Psicología,43-44,19-34.

Hall,W.S.(1989) Reading Comprehension. American Psycologist. 44, pp.157-161 (Trad. cast. La comprensión de la lectura, Asterisco cultural, 2, Madrid 1990)

Hammadou, J.,(1991). Interrelationships among prior knowledge, inference, and language proficiency in foreign language reading. Modern Language Journal, 75, (1), 27-38.

Haspers, J. (1982). Introducción al análisis filosófico. Madrid: Alianza.

Hurtado, A. y colaboradores (1984). Estructuras tardías en el lenguaje infantil. México: SEP / OEA.

Johnson, R.E. (1970). Recall of prose as a function of the structural importance of the linguistic units. Journal of Verbal Learning and Verbal, 9, 12-20.

Johnson, D.; Johnson B., (1986). Highlighting vocabulary in inferential comprehension instruction, Journal of Reading, 29, (7) 622-625.

Johnston, P. (1989). La evaluación de la comprensión lectora. Madrid: Visor.

Johnson, M.; Kress, R.; Pikulski, J. (1990). Técnicas de evaluación informal de la lectura . Madrid: Visor.

Just, M.; Carpenter, P. (1987). The Psychology of Reading and Language Comprehension. Boston, Ma.: Allyn and Bacon.

Karmiloff-Smith, A. (1992). Auto-organización y cambio cognitivo,

Substratum , 1 (1), 19-43.

Karmiloff-Smith (1994). Más allá de la modularidad. Madrid: Alianza. (Primera edición 1992).

Keenan, J. Potts, G.; Golding, J. y Jennings, T., (1990).Which elaborative inferences are drawn during reading? A question of Methodologies. En Balota D.; Flores d'Arcais; Rayner, K.(Eds.). Comprehension Processes in Reading pp.337-399. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Kintsch, E. (1990). Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill. Cognition and Instruction, 7 (3), 161-195.

Kintsch, W.; van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. Psychological Review, 85 (5), 363-394

Kintsch, W.; Welsch, D.; Scmalhofer, F, and Zimmy S. (1990). Sentence Memory: A Theoretical Analysis. Journal of Memory and Language, 29. 133-159.

Labov, W. (1972) Language in the Inner City: studies in Black English Vernacular. Oxford: Blackwell.

Landow, G. (1995). Hipertexto: la convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología. Barcelona: Paidós.

Lemos, C.T.Guimãraes de (1987). Coercão e Criatividade na producão do discurso escrito encontexto escolar: algumas reflexões. Cadernos de Estudos lingüísticos. Campinas: UNICAMP, 22.

León, J.A.(1991). La comprensión y recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto-lector.Infancia y Aprendizaje, 56, 51-60.

León, J.A.y Marchesi, A. (1987). La influencia de variables cognitivas en el recuerdo de cuentos y su valoración en función de la edad. Infancia y Aprendizaje, 37, 19-31.

León, J.A. y García Madruga, J.A.(1989). Comprensión de textos e Instrucción.Cuadernos de Pedagogía, 169, 54-59.

Marchesi, A. (1983).¿Todavía más esquemas?. Infancia y Aprendizaje 22, 69-72.

Marchesi, A. y Paniagua, G.(1983). El recuerdo de cuentos e historias en niños. Infancia y Aprendizaje, 22, 27-45.

Marchesi, A.(1984). El desarrollo de la memoria. En Palacios,J., Marchesi, A. y Carretero, M. (Eds.). Psicología evolutiva.2.Desarrollo cognitivo y social del niño (pp.251-282). Madrid: Alianza.

Martí, E. (1994). Presentación: En busca de un marco teórico para el estudio contextualizado del desarrollo. Infancia y Aprendizaje, 66, 5-10.

Mateos, Ma. del M.(1991). Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas. Infancia y Aprendizaje, 56, 25-50.

McKoon, G. and Ratcliff, R. (1990). Textual Inferences: Models and Measures. En Balota, D.; Flores d'Arcais, G. Rayner, K.(Eds.). Comprehension Processes in Reading. pp. 403-418, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

McKoon, G. and Ratcliff, R. (1992). Inference During Reading. Psychological Review 99, (3), 440-466.

Morrow, D.; Bower, G.; Greenspan, S. (1989). Updating situation models during narrative comprehension. Journal of Memory and Language, 28 (3), 292-312.

Noordman, L.; Vonk, W. (1992). Readers' Knowledge and the Control of Inferences in Reading. Language and Cognitive Processes,7 (3/4), 373-391.

O'Brien, E.; Shank. D.; Myers,L., and Rayner, K. (1988).Elaborative inferences during reading: Do they occur on-line?. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 14, (3), 410-420

Palincsar, A.S. y Brown, A.L.(1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. Cognition and Instruction, 1, 117-175.

Paniagua G. (1983). El recuerdo de cuentos en niños preescolares. Infancia y Aprendizaje, 22, 47-56.

Pearson, D. y Gallagher, M. (1983). The Instruction of Reading Comprehension, Contemporary Educational Psychology, 8, 317-344.

Piaget, J. (1976). La toma de conciencia. Madrid: Morata.

Pipkin Embón, M. (1994). ¿Cómo se construye el fracaso escolar?, Rosario. Argentina: Homo Sapiens.

Pipkin, Mabel (1997) Formación docente con maestros. Un lugar posible. Rca.Argentina, Rosario: Homo Sapiens.

Pipkin, Mabel Procesos Inferenciales y construcción lectora. Un estusio de Múltiples aplicaciones en contexto escolar. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona (En prensa).

Pipkin, M.; Grau.; Riba C. y Gómez Granell, C. (1993) Influencia de la

Formación en la Práctica Docente: construcción y ensayo de un instrumento de observación. Trabajo publicado en el IMIPAE. Barcelona (España).

Pipkin, M.(1989) Fracaso Escolar, una Asignatura Pendiente Revista Por Todos los Medios. N° 4 Facultad de Ciencias de la Educación. UNER.

Pipkin, M. (1993) Análisis de la Práctica Educativa. Alternativas Institucionales-Pedagógicas ante la situación de Fracaso Escolar. ¿Cómo se construye el fracaso escolar? Revista de la Secretaría de Investigaciones Científicas, Tecnológicas y de Formación de Recursos Humanos. Resúmenes de las II Jornada de Comunicación Científica (Noviembre de 1993). Paraná. Universidad Nacional de Entre Rios.

Pipkin, M. (1993) Influencia de la Formación en la Práctica Docente: Construcción y ensayo de un instrumento de observación en Ciencia, Docencia y Tecnología N° 6, Año IV, UNER .

Pipkin, M. (1994) ¿Cómo se construye el fracaso escolar? En la Revista Novedades Educativas Año 6. N° 45.

Pipkin, M. (1995) : Entrevista a Adriana Puigrós: Ley federal ¿Proyecto para todos? Revista Aula Hoy Año I N° 1 (pp.27-32)

Pipkin, M. (1997) La comprensión lectora en el aula. Estrategias grupales para la comprensión de textos. Novedades Educactivas. N°79. (pp. 64-65).

Pipkin, M. (1997) Programa para la comprensión lectora: búsqueda focalizada de inferencias en la lecturade textos. Aula Hoy. Año III. N° IX (pp.43-44).

Pipkin, M. (1997) Instrumentos de reflexión y formación. Alternativas pedagógicas institucionales. Novedades Educativas. N° 85 (pp.30-31).

Pipkin, M. (1997) Conductas lectoras: procesamiento on-line, en Memorias del Tercer Congreso Nacional de lectura. Lectura y Nuevas Tecnologías. Bogotá. (Colombia). (pp. 191-202)

Pipkin, M. (1997) Análisis de la Práctica Educativa. Alternativas Institucionales Pedagógicas ante la situación de fracaso Escolar. ¿Cómo se construye le Fracaso escolar? *Piduner.* Secretaría de Investigaciones Científicas, Tecnológicas y de Formación de Recursos Humanos. Universidad Nacional de Entre Rios. pp.58

Potts, G; Keenan, J.; Golding, J. (1988), Assessing the occurrence of elaborative inferences: Lexical decision versus naming, Journal of Memory and Language, 27 (4), 399-415.

Propp, V.(1972). Morfología del cuento .Madrid: Editorial Fundamentos. (Primera edición 1928).

Puiggrós, A. (1995). Ley Federal: ¿Proyecto para todos?. Entrevista realizada por M. Pipkin Embón, Aula Hoy, 1, 27-32.

Remesar, A.; Riba, C. y Rodriguez, J.L. (1981). Análisis y observación de la conducta. Barcelona: Edic. los autores. Imprime Copimprés.

Reutzel, D.; Hollingsworth, P. (1988). Highlighting key vocabulary: A generative recipocal procedure for teaching selected inference types. Reading Research Quarterly, 23 (3), 358-378.

Reyes C.J. (1997) Algo sobre la lectura y los libros. Revista Universidad del Valle. N° 16.

Rummelhart, D.E.; Ortony, A.(1982). La representación del conocimiento en la memoria. Infancia y Aprendizaje, 19-20,115-158.

Sancho Gil, J. y Hernández, F. (1985) . Interacción ambiental en el parvulario. Barcelona: I.C.E. Universidad de Barcelona.

Sanford, A.y Garrod, L.(1981). Understanding written language. Chichester-New York.Brisbane-Toronto: John Wiley & Sons.

Schank, R. y Abelson, R.(1987). Guiones, planes, metas y entendimiento. Barcelona: Paidós. (Primera edición 1977).

Singer, M. (1988). Inferences in reading. Reading Research: Advances in Theory and Practice, 6, 177-219.

Singer, M. (1990). Psychology of language: An Introduction to Sentence and Discourse Processes. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Cap. 7. pp.167-189.

Solé i Gallart, I., (1986). L'ensenyament de la comprensio lectora: Un punt de vista interactiu. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Solé, I. (1987). L'ensenyament de la comprensió lectora. Barcelona: CEAC.

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura Barcelona: Graó.

Tardieu, H., Ehrlich, M. y Gyselinck, V., (1992). Levels of Representation and Domain-specific Knowledge in Comprehension of Scientific Texts., Language and Cognitive Processes, 7 (3/4), 335-351.

Teberosky, A. (1992). Reescribiendo textos: producción de adultas poco escolarizadas. Infancia y Aprendizaje, 58,107-124.

Teberosky, A. (1993). Aprendiendo a escribir. Barcelona: ICE / Horsori.

Thorndyke, P.(1977). Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse. Cognitive Psychology , 9, 77-110.

Tolchinsky, L. (1990) La reproducción de relatos en niños entre cinco y siete años: organización sintáctica y funciones narrativas. Anuario de Psicología". 47, 65-88.

Tolchinsky, L. (1992). Calidad narrativa y contexto escolar. Infancia y Aprendizaje, 58, 83-106.

Tolchinsky, L. (1992). Introducción: Acerca de los mecanismos de cambio lingüístico y cognitivo. Substratum 1 (1), 9-17

Tolchinsky, L.(1993). Aprendizaje del lenguaje escrito. Barcelona: Anthropos.

Tolchinsky, L.; Pipkin, M. (1995). Seis lectores en busca de un texto. Aula Innovación Educativa, 38, 15-19.

Trabasso, T. y Sperry, L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. Journal of Memory and Language, 24, 595-611.

Valsiner, J. (1964). What is "natural" about "natural contexts"?: Cultural construction of human development (and its study). Infancia y Aprendizaje 66, 11-19.

Vega, M. de, Carreiras, M., Gutiérrez Calvo, M. y Alonso, M. (1990). Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva. Madrid: Alianza.

Vonk, W. and Noordman, L. (1990). On the control of inferences in text understanding. En Balota, D.; Flores, G. Rayner, K.(Eds.). Comprehension Processes in Reading. pp.447-463, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Winograd, P.N. y Bridge, C.A. (1990). La comprensión de la información importante en prosa. En Baumann, J.F. (comp), La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula). Madrid: Visor.

Este libro que el lector tiene entre sus manos tiene una larga historia de gestación de la que soy parcialmente testigo. A pesar de tener su origen en la tesis doctoral presentada en la Universidad de Barcelona, el presente libro es sustancialmente diferente. Para alivio del lector han sido eliminados algunos rasgos y peculiaridades del lenguaje académico, manteniendo al mismo tiempo las ideas y hallazgos que otorgaban su calidad a la tesis doctoral. El resultado final es muy atractivo ya que el lector puede encontrar, conjugados en una sola publicación, algunos de los conocimientos más actuales de la psicología de la comprensión de textos, al lado de experiencias felices y divertidas de aprendizaje lector e ideas para la mejora de la comprensión lectora.

Juan Antonio García Madruga

Pocas actividades humanas han sido objeto de mayor valoración y alabanza que la lectura. El analfabetismo o iletrismo resistente aún a las tecnologías de la información y, aparentemente, a muchos de los métodos de enseñanza de la lectura justifica la actualidad de libros como el de Mabel Pipkin. Se trata de una contribución en la búsqueda de maneras de trabajar en la escuela para que todos los alumnos aprendan a leer, no a descifrar textos escolares sino a leer.

La propuesta, inspirada en los trabajos de Ann Brown y Palinesar, consiste básicamente en interactuar activamente con un texto desde distintas perspectivas. Las distintas perspectivas están representadas por distintas acciones sobre los textos: preguntar por lo que no se conoce; resumir lo que ya se leyó para seguir leyendo, relacionar lo leído con lo que ya se sabe, anticipar lo que sigue para orientar la lectura posterior. Automáticas o deliberadas son acciones imprescindibles. No es posible leer sin interactuar activamente con el texto, o como dice Mabel, sin dialogar con él.

Liliana Tolchinsky

HOMO SAPIENS
EDICIONES

ISBN 950-808-194-5
9 789508 081940